ПЕДАГОГИКА

Шпаргалки

ЗАЧЕТ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В книге кратко изложены ответы на основные вопросы темы «Педагогика». Издание поможет систематизировать знания, полученные на лекциях и семинарах, подготовиться к сдаче экзамена или зачета.

Пособие адресовано студентам высших и средних образовательных учреждений, а также всем, интересующимся данной тематикой.

- М. Б. Кановская
- Общие основы педагогики
- 1. Педагогика как наука. Предмет педагогики
- 2. Основные категории педагогики
- 3. Функции и задачи педагогики. Педагогическая система
- 4. Возникновение и развитие педагогики
- 5. Развитие педагогики в Средневековье и эпоху Возрождения
- 6. Джон Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци
- 7. Роль К. Д. Ушинского в истории развития педагогической мысли России
- 8. Вклад А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в развитие российской педагогики
- 9. Общее понятие о методах и методике педагогического исследования
- 10. Методы исследования в возрастной психологии
- 11. Методология педагогики. Уровни методологических знаний
- 12. Педагогическая антропология как комплексная наука
- 13. Методы педагогических исследований
- 14. Педагогический эксперимент
- 15. Апробация и оформление результатов исследования
- 16. Связь педагогики с другими науками
- 17. Условия психического развития детей
- 18. Движущие силы психического развития детей
- 19. Возрастная периодизация психического развития детей
- 20. Общая характеристика психического развития детей преддошкольного возраста
- 21. Общая характеристика психического развития детей дошкольного возраста
- Дидактика
- 22. Что такое дидактика
- 23. Проблемы обучения и развития и проблемы

развивающего обучения
- 24. Система развивающего обучения
- 25. Педагогические законы и закономерности
- 26. Педагогические принципы и правила
- 27. Реализация дидактических принципов в предметных методиках
- 28. Принцип систематичности и последовательности
- 29. Реализация принципа систематичности и последовательности
- 30. Принцип связи теории с практикой
- 31. Принцип прочности в овладении знаниями
- 32. Принцип доступности
- 33. Правила принципа доступности в обучении
- 34. Принцип наглядности
- 35. Словесно-образная наглядность
- 36. Реализация принципа наглядности
- 37. Принцип научности
- 38. Принцип сознательности и активности
- 39. Принцип индивидуального подхода к обучающимся в условиях коллективной работы
- 40. Дидактические системы
- 41. Проблемно-развивающий тип обучения
- 42. Интегративная функция процесса обучения
- 43. Содержание образования
- 44. Учет потребностей человека в образовании
- 45. Реализация проблемно-развивающего обучения
- 46. Принципы проблемно-развивающего обучения
- 47. Принцип проблемности
- 48. Реализация принципа проблемности
- 49. Условия реализации принципа проблемности
- 50. Принцип мотивации
- 51. Требования принципа мотивации
- 52. Реализация принципа мотивации
- 53. Педагогические технологии и инновации
- 54. Основные признаки педагогической технологии
- 55. Свойства педагогической технологии
- 56. Инновации и инновационные процессы в образовании
- 57. Монологический метод обучения
- 58. Показательный метод обучения
- 59. Диалогический метод
- 60. Эвристический метод
- 61. Исследовательский метод
- 62. Алгоритмический метод
- 63. Что такое форма обучения

- 64. Что такое метод обучения
- 65. Классификация методов обучения
- 66. Правила подготовки и организации урока
- 67. Системные свойства урока
- 68. Технология урока
- 69. Содержание дидактической структуры урока
- 70. Концепция и технология укрупнения дидактических единиц
- 71. Концепция и технология интерактивного обучения
- 72. Концепция и технология концентрированного обучения
- 73. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение
- Психология воспитания
- 74. Понятие «воспитание» в широком и узком значении. Обучение как категория педагогики
- 75. Основные задачи и принципы семейного воспитания
- 76. Цели образования и воспитания. Трактовка понятия «гуманизм»
- 77. Проявление общечеловеческих ценностей в воспитании
- Семейное воспитание и семейная педагогика
- 78. Типичные варианты отношений
- 79. Проблемы в отношениях родителей и детей
- 80. Причины конфликтных ситуаций в семье
- 81. Влияние атмосферы в семье на формирование личности
- 82. Воспитательные возможности сферы долга
- 83. Воспитательные возможности сферы интереса и любви
- Педагогическая деятельность
- 84. Сущность и структура педагогического процесса
- 85. Характеристика педагогической деятельности
- 86. Основные функции педагогической деятельности
- 87. Виды профессионально-педагогической деятельности
- 88. Активное слушание как культура педагогического общения
- 89. Пассивное и эмпатическое слушание как культура педагогического общения
- 90. Высокая культура диалога
- 91. Коммуникативная толерантность
- 92. Субъектно-объектные отношения педагога и ребенка
- 93. Субъектно-субъектные отношения педагога и ребенка
- 94. Педагогическое мастерство
- 95. Три типа педагогов. Основные принципы новой модели педагогики
- 96. Профессиональные умения педагога
- 97. Личностные качества педагога

- 98. Социально-нравственная направленность личности педагога
- 99. Профессиональная позиция педагога
- 100. Профессиональная компетентность педагога
- 101. Педагогическое творчество
- 102. Творческая природа труда педагога
- 103. Типология творческой личности
- 104. Область проявления педагогического творчества
- 105. Средства и методы педагогического воздействия на личность
- 106. Проблемная ситуация
- 107. Методы стимулирования
- Инновационные педагогические системы
- 108. Вальдорфская педагогика
- 109. Педагогика Марии Монтессори
- 110. Игровые педагогические технологии
- 111. Технология развивающих игр Б. П. Никитина
- 112. Технология проблемного обучения
- Конфликты
- 113. Понятие конфликтной ситуации в педагогике
- 114. Типы конфликтных ситуаций
- 115. Стили поведения в ситуациях разногласия
- 116. Стиль конкуренции (соперничества)
- 117. Стили уклонения (ухода) и приспособления
- 118. Стиль сотрудничества
- 119. Стиль компромисса
- 120. Общий подход к управлению конфликтными ситуациями

М. Б. Кановская
Шпаргалки. Педагогика

Общие основы педагогики

1. Педагогика как наука. Предмет педагогики

Слово «педагогика» произошло от греческих слов «пайдос» («дитя») и «ага» («вести»). Дословно слово «пайдагогос» означает «детоводитель». В Древней Греции педагогом называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал в школу. Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле: так обозначалась способность «вести ребенка по жизни», то есть воспитывать его, развивать и обучать. Со временем, по мере накопления знаний, возникла особая наука о воспитании детей.

В теории произошел переход от конкретных фактов к более общим случаям. Педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей. Такое понимание педагогики сохранилось вплоть до середины XX века. И только в последние десятилетия возникло понимание того, что в квалифицированном педагогическом руководстве нуждаются не только дети, но и взрослые. Самое краткое, общее и вместе с тем относительно точное определение современной педагогики таково: «Педагогика – это наука о воспитании человека». Понятие «воспитание» здесь употребляется в самом широком смысле, включая образование, обучение и развитие.

Педагогику можно определить как науку о закономерностях воспитания подрастающего поколения, об управлении его развитием в соответствии с потребностями общества.

Предмет педагогики – процесс направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения, образования, воспитания.

Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи – освоить опыт предыдущих поколений, обогатить, приумножить и передать его следующим поколениям. И более подробное определение понятия «педагогика» звучит так: «Наука, изучающая закономерности передачи старшим поколением и активного усвоения младшими поколениями социального опыта, необходимого для жизни и труда».

Предмет педагогической психологии – процесс изучения психологических закономерностей обучения и воспитания – как со стороны обучаемого, воспитуемого, так и со стороны того, кто организует это обучение и воспитание.

2. Основные категории педагогики

Раскрывая понятие «предмет педагогики», необходимо назвать и ее категории (греч. kategoria – суждение) – научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений действительности.

К этим категориям относятся воспитание в широком и узком значении, образование, обучение, формирование и развитие.

Развитие человека – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов.

Воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

Образование – процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Образование получают в основном в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, то есть приобретение системы знаний самостоятельно.

Обучение – целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся по передаче и усвоению знаний. Деятельность преподавателя при этом называется преподаванием, а деятельность учащихся – учением.

Общая педагогика изучает и формирует принципы, формы и методы обучения и воспитания, являющиеся общими для всех возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений. Эта отрасль педагогических знаний исследует фундаментальные законы обучения и воспитания. Составными частями общей педагогики являются теория воспитания и теория обучения (дидактика).

Предметом педагогической психологии является также определение критериев умственного и других сторон развития личности.

Педагогика высшей школы разрабатывает вопросы обучения и воспитания студентов вузов. Исправительно-трудовая педагогика занимается вопросами перевоспитания осужденных.

3. Функции и задачи педагогики. Педагогическая система

Можно выделить две основных функции педагогической науки – теоретическую и технологическую.

Теоретическая функция:

изучение передового и новаторского опыта (описательный уровень);

выявление состояния педагогических явлений (диагностический уровень);

проведение экспериментальных исследований (прогностический уровень).

Технологическая функция:

разработка методических материалов (планов, программ, учебных пособий и др.), определяющих нормативный план педагогической деятельности (проективный уровень);

внедрение достижений науки в педагогическую практику (преобразовательный уровень);

анализ результатов научных исследований (рефлексивный уровень).

Функции педагогической науки осуществляются в органическом единстве.

Исходя из этого, основными задачами педагогики являются:

анализ современного состояния и прогнозирование развития образования в будущем;

разработка теоретико-методологических основ образования;

выявление закономерностей обучения, воспитания личности и управления педагогическими системами;

определение содержания образования в конкретных условиях;

разработка образовательных стандартов;

разработка новых методов, средств, форм, систем обучения и воспитания;

изучение и обобщение практики, опыта педагогической деятельности, научный анализ педагогических инноваций;

внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику;

изучение истории развития образования и педагогической мысли.

Образование является открытой социальной системой, поэтому в педагогике как науке об образовании выделяют

категорию «педагогическая система». В нее включается совокупность таких взаимосвязанных компонентов, как субъекты, содержание, средства, методы, процессы, необходимые для создания организационного и целенаправленного педагогического влияния на процесс развития, обучения и воспитания личности. В каждом образовательном учреждении складывается своя педагогическая система.

4. Возникновение и развитие педагогики

Наука о воспитании сформировалась тогда, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия, многие другие. Наступило время, когда воспитание стало играть весьма заметную роль в жизни людей. Обнаружилось, что общество прогрессирует быстрее или медленнее в зависимости от того, как в нем поставлено воспитание подрастающих поколений. Появилась потребность в обобщении опыта воспитания, в создании специальных учебно-воспитательных учреждений.

Уже в наиболее развитых государствах Древнего мира – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения теоретических начал воспитания. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии; в ней же были сделаны первые попытки обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала древнегреческая философия. Виднейший ее представитель Демокрит (460–370 гг. до н. э.) создал обобщающие труды во всех областях современного ему знания, не оставив без внимания и воспитание. Его крылатые афоризмы, пережившие века, полны глубокого смысла: «Природа и воспитание подобны. А именно воспитание перестраивает человека и, преобразуя, создает природу»; «Хорошими людьми становятся больше от упражнения, чем от природы»; «Учение вырабатывает прекрасные вещи только на основе труда». Теоретиками педагогики были крупные древнегреческие мыслители Сократ (469–399 гг. до н. э.), его ученик Платон (427–347 гг. до н. э.), Аристотель (384–322 гг. до н. э.). В их трудах были глубоко разработаны важнейшие идеи и положения, связанные с воспитанием человека, формированием его личности. Доказав свою объективность и научную состоятельность на протяжении веков, эти положения выступают в качестве аксиоматических начал педагогической науки. Своеобразным итогом развития греческо-римской педагогической мысли стало произведение «Образование оратора» древнеримского философа Марка Квинтилиана (35–96 гг.). Труд Квинтилиана на протяжении долгого времени был основной книгой по педагогике: наряду с сочинениями Цицерона его изучали во всех риторических школах.

5. Развитие педагогики в Средневековье и эпоху Возрождения

В период Средневековья Церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя воспитание в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии и схоластики, образование во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен. Из века в век оттачивались и закреплялись незыблемые принципы догматического обучения, просуществовавшего в Европе почти двенадцать веков. И хотя среди деятелей церкви были образованные люди, например, философы Тертуллиан (160–222), Августин (354–430), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория далеко вперед не ушла.

Эпоха Возрождения подарила миру целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо». В их числе голландец Эразм Роттердамский (1466–1536), французы Франсуа Рабле (1494–1553) и Мишель Монтень (1533–1592).

Педагогика долго считалась всего лишь разделом философии. Только в XVII веке она выделилась в самостоятельную науку, оставаясь при этом связанной с философией. Педагогика неотделима от философии уже хотя бы потому, что обе эти науки занимаются человеком, изучают его бытие и развитие.

Выделение педагогики из философии и оформление ее в научную систему связаны с именем великого чешского педагога Яна Амоса Коменского (1592–1670) – создателя научной педагогической системы, автора труда «Великая дидактика». Коменский требовал, чтобы обучение исходило из чувственных восприятий, физического и нравственного воспитания. Чешский педагог был убежден в могучей силе воспитания и считал, что нет таких детей, которых нельзя было бы воспитать. Он разработал все основные вопросы организации учебной работы, явился основоположником классно-урочной системы обучения. Необходимо учить «на основании доказательств посредством внешних чувств и разума». Труды Я. А. Коменского оказали огромное влияние на педагогическую мысль и школьную практику во всех странах мира.

6. Джон Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци

Крупным педагогом XVII столетия был Джон Локк (1632–1704). В это время в Англии произошла буржуазная революция, которая закончилась компромиссом между буржуазией и дворянством. Д. Локк отразил этот компромисс в своей педагогической теории, предложив систему воспитания «джентльмена», которая в первую очередь преследовала цели физического и нравственного воспитания, формировала «дисциплину тела» и «дисциплину духа».

Непримиримую борьбу с догматизмом и схоластикой в педагогике вели французские материалисты и просветители XVIII века – Дени Дидро (1713–1784), Клод Адриан Гельвеций (1715–1771) и особенно Жан-Жак Руссо (1712–1778).

Ж.-Ж. Руссо принадлежал к числу французских просветителей, глубоко веривших в силу воспитания. Он создал теорию естественного воспитания – воспитания, которое должно осуществляться в соответствии с природой человека, не мешая его естественному и свободному развитию.

Ж.-Ж. Руссо разработал своеобразную возрастную периодизацию и считал, что при воспитании детей необходимо учитывать их возрастные особенности. Он пропагандировал тесную связь обучения с жизнью и природой.

Демократические идеи французских просветителей во многом определили творчество великого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Целью воспитания И.-Г. Песталоцци считал саморазвитие природных сил, способностей человека, постоянное его совершенствование, формирование нравственного облика. На мировоззрение этого педагога оказала влияние немецкая идеалистическая философия XVII–XVIII веков. Большую роль в нравственном воспитании он отводил семье, особенно влиянию матери. Им была создана «теория элементарного образования», согласно которой главными элементами знания являются форма, число и слово. Поэтому элементарное обучение должно было научить измерять, считать и владеть речью.

Педагогическая деятельность И.-Г. Песталоцци способствовала развитию народных школ. Идея развивающего и воспитывающего обучения, выдвинутая им, оказала положительное влияние на развитие передовой педагогической теории и практики.

7. Роль К. Д. Ушинского в истории развития педагогической мысли России

К. Д. Ушинский (1824–1870) – великий русский педагог-демократ, основоположник русской педагогической науки и народной школы в России. Педагогические взгляды К. Д. Ушинского строились на принципах народности, самобытности русской педагогической науки, воспитания в труде.

К. Д. Ушинский понимал воспитание как целенаправленный процесс всестороннего формирования личности. Он рассматривал его как общественное, социальное явление, а также указывал на необходимость тщательного изучения педагогами законов человеческой природы. В целях достижения полноценного воспитания и развития личности К. Д. Ушинский разработал ряд важнейших принципов.

По его мнению, первое место в формировании человека должен занимать родной язык, знать который надо в совершенстве как историю своей родины. Не менее важным принципом педагогической системы Ушинского является принцип воспитания в труде. Трудолюбие он считал основой счастья человека и требовал, чтобы учение, как и всякий труд, было не игрой и забавой, а серьезным занятием.

К. Д. Ушинский многое сделал в области дидактики в разработке содержания образования принципов, методов и форм обучения. Он выдвинул принцип воспитывающего обучения и рассматривал изучение любого предмета как единый процесс умственного и нравственного развития.

В области содержания образования К. Д. Ушинский настаивал на том, чтобы оставить в учебниках только то, что действительно полезно для человека.

Большое значение К. Д. Ушинский придавал сознательности, систематичности и прочности обучения. Особое внимание он уделял правильной организации урока, труда учителя и учеников. Он считал необходимым ставить детей в активную позицию, включая их в разнообразные формы педагогически целесообразной деятельности.

К. Д. Ушинский высоко ценил роль учителя в процессе воспитания, уверяя, что именно от педагогического мастерства наставника зависит воспитательный эффект. В связи с этим он требовал, чтобы каждый учитель относился к своей профессии с

любовью.

8. Вклад А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского в развитие российской педагогики

Известность педагогике социалистического периода принесли работы А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского.

А. С. Макаренко, выдающийся советский педагог и писатель (1888–1936), выдвинул основные принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, разработал методику трудового воспитания. Он изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. Одним из главных принципов воспитания Макаренко считал гуманизм. Он подчеркивал, что в отношении к детям необходимо «чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости». С гуманизмом у А. С. Макаренко тесно сочетается оптимизм, умение видеть в каждом воспитаннике положительные силы, «проектировать» в человеке развитие самого лучшего.

Макаренко считал, что невозможно рассматривать человека в отрыве от общества, поэтому основное место в своей педагогической системе он уделил проблеме воспитания в коллективе.

Свои воззрения выдающийся советский педагог изложил в книгах «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Книга для родителей». В «Педагогической поэме» Макаренко занимал вопрос, как изобразить человека в коллективе, борьбу человека с собой, борьбу коллектива за свою ценность. В книге «Флаги на башнях» Макаренко стремился изобразить счастливый детский коллектив в счастливом обществе.

А. С. Макаренко был одним из тех первых советских педагогов, кто разрабатывал вопросы семейного воспитания.

Другой советский педагог, В. А. Сухомлинский (1918–1970), исследовал моральные проблемы молодежи. Им написано более 30 книг и 300 статей. Особенно широко известны его книги «Руководство учебно-воспитательной работой в школе», «Верьте в человека», «Павлышская средняя школа» (директором которой он был), «Сердце отдаю детям». Книги В. А. Сухомлинского отличаются большой любовью к детям, глубиной и актуальностью. Многие его дидактические советы, меткие наблюдения сохраняют свое значение при осмыслении современных путей развития педагогической мысли.

9. Общее понятие о методах и методике педагогического исследования

Метод (от греч. methodos – «путь») – «путь познания, способ построения и обоснования научного знания, способ, посредством которого познается предмет науки».

Методы исследований – это те пути, способы и средства, с помощью которых добываются новые знания и факты. Эти знания и факты применяются для доказательства положений, из которых, в свою очередь, складывается научная теория.

Действенность науки во многом зависит от разработанности методов исследования, от того, насколько быстро и эффективно используется все то новое, что появляется в методах других наук. Там, где это удается сделать, наблюдается прорыв вперед, к постижению новых знаний.

Традиционно педагогические методы исследования подразделяются на теоретические и эмпирические.

К теоретическим методам исследования относятся: анализ педагогической литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности; праксимические методы (анализ процесса практической деятельности; хронометрия, профессиография, метод независимых характеристик); анализ и синтез; индукция и дедукция; классификация; аналогия; сравнение; построение гипотез; прогнозирование, проектирование, моделирование и другие.

К эмпирическим методам исследования относятся: педагогический эксперимент, наблюдение, самонаблюдение, беседа, анкетирование, социометрия, ранжирование, тестирование, педагогический консилиум; шкалирование, экспертные оценки, индексирование, изучение, обобщение и распространение массового и передового педагогического опыта и др.

Методика исследования – это как бы модель научного поиска, причем развернутого во времени.

Методики должны отвечать главным критериям качества.

Валидность означает пригодность методики для измерения именно того качества, на которое она направлена. Валидность методики предполагает ответы на вопросы: «Для какой цели применяется методика?», «Что она изменяет?»

Надежность методики означает точность психологических

измерений.

Научность методики означает ее связь с фундаментальными исследованиями, ее научную обоснованность.

10. Методы исследования в возрастной психологии

В возрастной психологии выделяются четыре группы методов. К первой группе методов, которые можно назвать **организационными** , относятся: сравнительный, лонгитюдный и комплексный. В детской психологии и психологии взрослых сравнительный метод выступает в виде метода возрастных, или «поперечных», срезов. Параллельно со сравнительным методом в возрастной психологии разрабатывался лонгитюдный метод. Он предполагает многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении достаточно длительного отрезка времени. В современных условиях психологические исследования все чаще включаются в комплексные исследовательские программы, в которых участвуют представители других наук. Такого рода исследование позволяет устанавливать связи и зависимости между явлениями разного рода.

Вторую, самую обширную, группу методов составляют **эмпирические** методы добывания научных данных. К этой группе методов относятся: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы; психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, интервью и беседы); анализ процессов и продуктов деятельности (ученических работ разного рода); биографические методы (анализ событий жизненного пути человека, документации, свидетельств и т. д.).

Третью группу составляют методы **обработки данных** . К этим методам относятся количественный (статистический) и качественный (дифференциация материала по группам, вариантам, описание случаев, как наиболее полно выражающих типы и варианты, так и являющихся исключениями) анализы.

Четвертая группа – **интерпретационные** методы. К ним относятся генетический и структурный методы. Генетический метод позволяет интерпретировать весь обработанный материал исследования в характеристиках развития, выделяя фазы, стадии, критические моменты становления психических новообразований. Он устанавливает «вертикальные» генетические связи между уровнями развития. Структурный метод устанавливает «горизонтальные» структурные связи между всеми изученными характеристиками личности.

11. Методология педагогики. Уровни методологических знаний

Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности.

Методология педагогики – совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности. Методология выполняет регулятивную и нормативную функции.

Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический.

1. Методологические функции на философском уровне выполняет вся система философского знания: философские категории, законы, закономерности, подходы.

2. Общенаучная методология представляет собой теоретические положения, которые можно применить ко всем или к большинству научных дисциплин.

3. Конкретно-научная методология – совокупность методов и принципов, применяемых в той или иной науке.

4. Технологическая методология основывается на методике и технике исследования.

Основными признаками методологической культуры являются:

представление о методологии как системе принципов и способов построения не только теоретической, но и практической (продуктивной) деятельности;

овладение принципами диалектической логики;

понимание сущности педагогики как науки об образовании и основных категорий педагогики;

установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;

освоение принципов единства образования и социальной политики, системного и целостного подхода, расширения совокупного субъекта образования, приоритета развивающих и воспитательных целей в целостном педагогическом процессе;

направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и методов;

потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;

стремление выявлять единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;

критическое отношение к аргументам и положениям,

лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;

рефлексия по поводу собственной познавательной деятельности;

понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

12. Педагогическая антропология как комплексная наука

Педагогическая антропология является комплексной наукой. На воспитание большое влияние оказывают не только «преднамеренные» воспитатели (семья, школа и др.), но и «непреднамеренные»: природа, народ, общество, религия. Все эти факторы необходимо учитывать; нельзя концентрироваться исключительно на рекомендациях педагогической науки в узком смысле этого слова. Основным принципом педагогической антропологии является природосообразность: учет природы человека при формировании его личности и воспитании. Комплексность подхода заключается в том, что человек изучается во всех проявлениях его природы и воспитания. Только потом на него можно воздействовать теми или иными педагогическими методами. Ушинский, который развивал идеи антропологического подхода и даже настаивал на создании не педагогических, а именно антропологических факультетов, считал, что только таким образом воспитание сможет в дальнейшем широко раздвинуть пределы человеческих сил – как духовных, так и физических. Он также делал особый акцент на том, что нельзя сводить воспитание к обучению, чтению и письму, иначе действительным воспитателем будет сама жизнь, со всеми своими «безобразными случайностями». В обязанности педагога входит извлечение из массы фактов каждой науки тех данных, которые могут быть использованы в процессе воспитания. Различные науки помогают педагогу воздействовать на душевные качества, характер и волю человека.

Знание психологии и физиологии необходимо для того, чтобы избежать грубых ошибок в процессе воспитания. Педагог-историк сможет объяснить процессы взаимного влияния воспитания и общества друг на друга, педагог-филолог может сказать, как слово влияет на развитие души и как человеческая душа влияет на слово. Знания по анатомии и физиологии, изучение процессов памяти помогут педагогу максимально использовать ресурсы человека.

При этом от педагога не требуется глубоких познаний во всех антропологических науках, но он должен иметь популярные знания. Ни одна из этих наук не должна быть ему чуждой.

13. Методы педагогических исследований

К традиционным методам педагогических исследований относятся наблюдение, изучение опыта, первоисточников, анализ школьной документации, изучение ученического творчества, беседы. Все эти методы достались современной педагогике в наследство от исследователей, стоявших у истоков педагогической науки.

Наблюдение – наиболее распространенный и доступный метод изучения педагогической практики. Для повышения эффективности наблюдения оно должно быть длительным, систематическим, разносторонним, объективным и массовым.

Изучение опыта – еще один издавна применяемый метод педагогического исследования. В широком смысле означает организованную, познавательную деятельность, направленную на установление исторических связей воспитания, вычленение общего, устойчивого в учебно-воспитательных системах.

Изучение школьной документации дает массу объективных данных, помогающих устанавливать причинно-следственные зависимости, взаимосвязи между изучаемыми явлениями. Изучение документации дает, например, ценные статистические данные для установления связи между состоянием здоровья и успеваемостью.

Изучение ученического творчества опытному преподавателю скажет о многом. Индивидуальные особенности учеников, наклонности и интересы, отношение к делу и своим обязанностям, уровень развития старательности, прилежания и других качеств, мотивы деятельности – это лишь небольшой перечень воспитательных аспектов, где можно с успехом применять этот метод.

Беседа также относится к традиционным методам педагогических исследований. В беседах, диалогах, дискуссиях выявляются отношения людей, их чувства и намерения, оценки и позиции. Исследователи всех времен в беседах получали такую информацию, какую никакими другими способами получить невозможно. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков.

Все вышеперечисленные традиционные методы дополняют друг друга и применяются в комплексе.

14. Педагогический эксперимент

Одним из современных методов педагогического исследования является педагогический эксперимент – научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы учебно-воспитательной деятельности.

Эксперимент – это, по сути, строго контролируемое педагогическое наблюдение, с той лишь разницей, что экспериментатор наблюдает процесс, который он сам же и организует.

В педагогический эксперимент могут быть вовлечены: группа учеников, класс, школа или несколько школ. Исследования могут быть длительными и краткосрочными – в зависимости от темы и цели. Эксперимент проводится для того, чтобы проверить возникшую гипотезу.

Надежность экспериментальных выводов прямо зависит от соблюдения условий эксперимента. Все факторы, кроме проверяемых, должны быть тщательно уравнены. Если, например, проверяется эффективность нового приема, то условия обучения, кроме проверяемого приема, необходимо сделать одинаковыми как в экспериментальном, так и в контрольном классе.

Проводимые педагогами эксперименты многообразны. Их классифицируют по различным признакам – направленности, объектам исследования, месту и времени проведения и т. д.

Пользуется популярностью в педагогической среде метод **тестирования** . Педагогическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой и доступностью.

Наиболее часто применяемые методы изучения – массовые опросы участников данных процессов, проводимые по определенному плану. Эти опросы могут быть устными (интервью) или письменными (анкетирование).

Анкетирование – метод массового сбора материала с помощью специально разработанных опросников, называемых анкетами.

15. Апробация и оформление результатов исследования

Апробация – слово латинского происхождения. Дословно оно означает «одобрение», «утверждение», «установление качеств». В современном понимании апробация – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов исследования.

Официальная апробация может проходить в форме докладов, обсуждений, дискуссий, устного или письменного рецензирования работы. В роли судей, критиков и оппонентов выступают компетентные ученые и практики, научные и педагогические коллективы и аудитории.

Неофициальная апробация может проходить в форме бесед и споров со специалистами и коллегами.

Любое педагогическое исследование проводится на основе специальной программы, которая включает в себя два раздела:

обоснование актуальности темы, формулировка научной проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования;

разработка стратегического плана исследования.

Результаты исследования должны обладать научной новизной и практической значимостью.

Логика исследования предполагает реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, теоретического, прогностического.

Результаты исследования должны быть оформлены соответствующим образом. Основными видами изложения результатов исследования являются:

научный отчет (сообщение) – зачитывание оформленного письменного изложения существа и результатов исследования;

статья – системное письменное изложение научных результатов;

рецензия – критическое рассмотрение результатов исследования;

монография, книга, брошюра – подробное изложение хода и результатов исследования, выводов, рекомендаций, библиографического списка литературы;

методические рекомендации по практическому использованию результатов исследования;

диссертация – научная работа, подготовленная для публичной защиты на соискание академической степени магистра

или ученой степени кандидата или доктора наук.

По результатам исследования пишутся также учебники и учебные пособия.

16. Связь педагогики с другими науками

Для того чтобы более точно определить место педагогики в системе наук, нужно рассмотреть ее взаимосвязи с другими науками.

Наиболее длительной и продуктивной является связь педагогики с философией, которая выполняет методологическую функцию в педагогике. От системы философских взглядов исследователей (материалистических, идеологических, диалектических, прагматических, экзистенциальных и др.) зависят направление педагогического поиска и его результаты.

Традиционной является связь педагогики с психологией. В педагогической деятельности надо учитывать психические свойства, интересы, потребности, возможности личности. Одновременно педагогика обосновывает методику психического развития педагогическими средствами.

Биология изучает природные особенности человека, которые играют большую роль в образовании (принцип природосообразности обучения и воспитания).

Антропология как комплексная наука о человеке дает обширный материал о многомерности и многоликости человека, что позволяет педагогике разрабатывать способы комплексного подхода в воспитании и обучении человека.

Связь педагогики с медициной привела к появлению коррекционной педагогики как специальной отрасли педагогического знания.

Сложными и неоднородными являются связи между педагогикой и экономическими науками. Экономический фактор оказывает большое влияние на развитие педагогических исследований.

Социология выявляет основные тенденции развития тех или иных групп и слоев населения. Социальная педагогика изучает закономерности социализации и воспитания личности в различных социальных институтах.

Для современной педагогики характерна взаимосвязь с различными гуманитарными и естественными науками. Однако влияние философии, психологии и антропологии остается доминирующим. В связи с повышением роли информационных технологий в образовании актуальной задачей является укрепление связей педагогики с информатикой.

Образование является частью культуры, поэтому педагогика

должна рассматриваться как элемент культуры.

17. Условия психического развития детей

Одной из важнейших проблем детской психологии является проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом предопределяют ход развития детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде. И наконец, третьи предполагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн). Психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового (который передается последующим поколениям «по наследству») и индивидуального (приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования). А в развитии ребенка наряду с двумя предыдущими возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая, форма опыта. Это – опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта не только происходит приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности. Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности. От характера этой деятельности и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у ребенка с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики, появляется возможность различать ранее смешавшиеся понятия движущих причин и условий развития.

18. Движущие силы психического развития детей

Изучение роли врожденных свойств организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Признав влияние общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей ребенка на его развитие, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Л. С. Выготский утверждал, что ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий, не могут возникнуть лишь в результате вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития. Социальным опытом, воплощенным в языке, орудиях труда, произведениях науки и искусства, дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и мало изученная в детской психологии проблема – проблема общения ребенка с другими людьми, а также роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития. Усвоение детьми общественного опыта происходит не в результате пассивного восприятия, а в активной форме.

19. Возрастная периодизация психического развития детей

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека:

весну (становление человека) – от рождения до 20 лет;

лето (молодость) – 20–40 лет;

осень (расцвет сил) – 40–60 лет;

зиму (угасание) – 60–80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов.

Аристотель делил детство и отрочество на три стадии:

первая – от рождения до 7 лет;

вторая – от 7 до 14 лет;

третья – от 14 до 21 года.

На сегодняшний день создано множество классификаций возрастных периодов развития человека, но единой, общепринятой – не существует.

В классификации **Дж. Биррена** (1964) выделяются 8 фаз жизненного развития человека:

первая фаза – младенчество (от рождения до 2 лет);

вторая фаза – предшкольный возраст (от 2 до 5 лет);

третья фаза – детство (от 5 до 12 лет);

четвертая фаза – юность (от 12 до 17 лет);

пятая фаза – ранняя взрослость (от 17 до 25 лет);

шестая фаза – зрелость (от 25 до 50 лет);

седьмая фаза – поздняя зрелость (от 50 до 75 лет);

восьмая фаза – старость (от 75 лет и далее).

По мнению Б. Г. Ананьева, недостатком этой классификации является то, что здесь не выдерживается единый принцип дифференциации. Выделение второй фазы (предшкольный возраст) происходит не по возрастному критерию, как в остальных случаях, а по социально-педагогическому признаку.

В классификации Д. Бромлея (1966) выделяются 5 циклов развития:

внутриутробный;

детство (младенчество – от рождения до 18 месяцев; дошкольное детство – от 18 месяцев до 5 лет; раннее школьное детство – от 5 лет до 11–13 лет);

юность (старшее школьное детство – от 11 до 15 лет; поздняя

юность – от 15 лет до 21 года);

взрослость (ранняя взрослость – от 21 года до 25 лет; средняя взрослость – от 25 до 40 лет; поздняя взрослость – от 40 до 55 лет; предпенсионный возраст – от 55 до 65 лет);

старость (отставка – от 65 лет; старый возраст – от 70 лет; «финиш»).

20. Общая характеристика психического развития детей преддошкольного возраста

После младенчества начинается новый этап развития человека – раннее детство (от 1 года до 3 лет). Младенчество вооружило ребенка умением смотреть, слушать. Ребенок начинает овладевать телом, управлять движениями рук. В раннем возрасте ребенок уже не беспомощное существо. Он чрезвычайно активен в своих действиях и в стремлении к общению со взрослыми. Трехлетний ребенок психологически входит в мир постоянных вещей, умеет употреблять многие предметы обихода и испытывает ценностное отношение к предметному миру. Он способен к самообслуживанию, умеет вступать во взаимоотношения с окружающими людьми. Он общается со взрослыми и детьми при помощи речи, выполняет элементарные правила поведения. В отношениях со взрослыми ребенок проявляет выраженную подражательность, что является простейшей формой идентификации. Идентификационные отношения ребенка со взрослым и взрослого с ребенком готовят малыша к эмоциональной причастности к другим людям. На фоне идентификации у ребенка появляются так называемое чувство доверия к людям (по Э. Эриксону, «чувство базового доверия»), а также так называемая готовность к присвоению материальной, психической и духовной культуры.

В преддошкольном возрасте начинается активное овладение собственным телом (появляется координация движений и действий, происходит формирование образа тела и ценностного отношения к нему). Помимо овладения телом основными достижениями раннего детства, которые определяют развитие психики ребенка, являются овладение речью, развитие предметной деятельности. Эти достижения проявляются в телесной активности, координированности движений и действий, прямохождении, развитии соотносящих и орудийных действий, речи, способности к замещению, символическим действиям и использованию знаков, развитии наглядно-действенного, наглядно-образного и знакового мышления, воображения и памяти, чувствовании себя источником воображения и воли, выделении своего «Я» и появлении так называемого чувства личности.

21. Общая характеристика психического развития детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст (с 3 до 7 лет) является прямым продолжением раннего возраста в плане общей сензитивности, осуществляемой неудержимостью онтогенетического потенциала к развитию. Это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. В дошкольном возрасте ребенок, осваивая мир постоянных вещей и испытывая ценностное отношение к окружающему предметному миру, открывает для себя некоторую относительность постоянства вещей. При этом он уясняет для себя создаваемую человеческой культурой двойственную природу рукотворного мира: постоянство функционального назначения вещи и относительность этого постоянства. В перипетиях отношений со взрослыми и со сверстниками ребенок постепенно обучается тонкой рефлексии на другого человека. В этот период через отношение со взрослыми интенсивно развивается способность к идентификации с людьми, а также со сказочными и воображаемыми персонажами, с природными объектами, игрушками, изображениями и т. п. Одновременно ребенок открывает для себя позитивную и негативную силы обособления, которым ему предстоит овладеть в более позднем возрасте. Он продвигается в развитии речевого общения и общения посредством выразительных движений, действий, отражающих эмоциональное расположение и готовность строить позитивные отношения. В этот период ребенок начинает приобретать интерес к телесной конструкции человека, в том числе к половым различиям, что содействует развитию половой идентификации. Телесная активность, координированность движений и действий помимо общей двигательной активности посвящается ребенком и освоению специфических движений и действий, связанных с половой принадлежностью. В этот период продолжают бурно развиваться речь, способность к замещению, символическим действиям и использованию знаков, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, воображение и память.

Дидактика

22. Что такое дидактика

В практике человеческого общения наблюдается порой неожиданная интеллектуальная метаморфоза: научный термин приобретает вдруг совершенно несвойственное ему значение. Так случилось с термином «дидактика». В своем точном значении – это отрасль педагогики, разрабатывающая научные основы обучения и образования. Но в понимании людей, далеких от преподавания, слово «дидактика» обрело смысл стремления к поучениям, к нарочитому морализаторству. Дидактика как наука к этому явлению отношения не имеет.

Основные положения дидактики обогащают общую культуру мышления и общения. Для понимания сущности и роли принципов дидактики важно выстроить в логическую цепь следующие понятия: **закономерность – принцип – теория обучения – форма – метод – прием – средство** . Нетрудно обнаружить логику (направленность) расположения этих понятий: от теории – к практике.

Под закономерностью понимаются необходимые и устойчивые связи и отношения между дидактическими явлениями. Закономерность означает нечто уже установленное. Принцип отвечает за то, как закономерность может быть реализована на практике. Дидактические принципы определяют содержание, формы и методы учебной работы в соответствии с целями воспитания и закономерностями обучения.

Реализация принципов обучения разрабатывается в теории обучения. В современной дидактике широко известны теории проблемного обучения и др.

С учетом закономерностей, принципов обучения, а также содержания образования, избираются те или иные конкретные формы обучения. Если формы – это способы организации обучения, то методы – это способы взаимодействия с обучаемыми. Метод включает в себя определенную последовательность приемов. Иными словами, прием – это органическая деталь метода.

Таким образом, теория, методы и приемы обучения реализуют закономерности и принципы дидактики. При этом средства обучения: визуальные, звукотехнические, кинематические и другие – являются своеобразным языком дидактики.

Реализация дидактических принципов в предметных методиках – это, по существу, частный случай связи теории с практикой.

23. Проблемы обучения и развития и проблемы развивающего обучения

На развитие человека влияют два основных фактора: биологический (наследственность, конституция, задатки) и социальная среда. Основой психического развития служит качественное изменение социальной ситуации или деятельности субъекта. Для каждого этапа развития человека характерна своя логика развития, смена логики осуществляется при переходе с этапа на этап, обучение ведет за собой развитие.

С. Л. Рубинштейн писал о тесной связи развития и обучения. Он отвергал идею о том, что ребенок сначала развивается, а затем воспитывается и обучается. Он считал, что ребенок развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь.

Л. С. Выготский впервые определил этапы умственного развития:

уровень актуального развития – уровень, на котором ребенок находится в настоящий момент и который подразумевает выполнение определенной деятельности самостоятельно, без помощи взрослых;

зона ближайшего развития – возможность самостоятельного выполнения действий при помощи взрослых.

В процессе развития Выготский выделяет: усвоение, присвоение, воспроизведение. Ученики Выготского разработали две системы развивающего обучения. В основу легли теория зоны ближайшего развития и теория о том, что обучение – внутренне необходимый и всеобщий момент развития.

Л. В. Занков предлагал организовать такую систему начального обучения, при которой достигалось бы гораздо более высокое развитие младших школьников, чем при обучении, согласно канонам традиционной методики. Эту систему предполагалось построить на основе следующих взаимосвязанных принципов:

обучение на высоком уровне трудности (но не любой, а лишь в понимании взаимозависимости явлений и внутренних связей);

ведущая роль теоретических знаний, то есть не на уровне представлений, а на уровне понятий;

изучение материала быстрым темпом;

осознание школьниками самого процесса учения (учитель должен предупреждать учеников о трудностях);

систематическая работа над развитием всех обучаемых.

24. Система развивающего обучения

Л. В. Занков предполагал, что его система развивающего обучения работает по трем основным линиям общего психологического развития ребенка:

наблюдение (основа мышления);

мышление;

практическое действие.

В. В. Давыдов в своем труде «Проблемы развивающего обучения» исходил из того, что традиционное начальное обучение культивировало в младших школьниках основы эмпирического сознания и мышления или наглядно-образного и конкретного мышления. Ученый делал основной акцент на развитии теоретического (абстрактного) мышления. При этом ученый признавал, что эмпирические обобщения и возникающие на их основе представления играют в жизни ребенка большую роль. Эмпирическое сознание и мышление развиваются, опираясь на сравнение и формальное обобщение. Они позволяют упорядочить окружающий предметный мир и ориентироваться в нем. В основе теоретического сознания и мышления лежит содержательное обобщение. Человек, анализируя некоторую развивающую систему предметов, может обнаружить ее всеобщие основания (принцип решения математических задач). Теоретическое мышление состоит в том, чтобы создавать содержательные обобщения той или иной системы, а затем строить эту систему, выбирая возможности ее всеобщего основания.

Под самоконтролем Давыдов понимал сличение или соотнесение учебных действий с образцом, задаваемым извне. Обычно система контроля формируется стихийно, подражательно, путем проб и ошибок. Наиболее популярен контроль по конечному результату. Другая функция самоконтроля – перспективная, то есть планирующая сличение деятельности и своих возможностей ее выполнения. Пошаговый, текущий контроль предполагает коррекцию деятельности в процессе ее осуществления. Самооценка характеризует свою деятельность на различных этапах функционирования и играет регулирующую роль. Ретроспективная («Что мной достигнуто?») и прогностическая («А смогу ли я справиться с задачей?») самооценка связана с соотнесением с уже имеющимся опытом и опирается на рефлексию, то есть на умение выделять, анализировать и соотносить с ситуацией.

25. Педагогические законы и закономерности

Любой науке присуща система законов и закономерностей. В философии закон трактуется как наиболее существенная, повторяющаяся, устойчивая связь и взаимная обусловленность. Благодаря познанию закона вскрываются не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности. Законы существуют объективно, так как они отражают объективную действительность.

Педагогическая система является одной из подсистем общества, ее компонентам также присущи связи и отношения. Поэтому есть основания говорить о такой категории, как педагогический закон.

В педагогике понятие «закономерность» рассматривается как частное проявление закона, как часть по отношению к понятию «закон».

Если педагогические законы, как правило, раскрывают существенные связи в педагогических системах в целом, то понятие «закономерность» используется применительно к отдельным элементам педагогической системы и сторонам педагогического процесса – «закономерности педагогического процесса», «закономерности обучения», «закономерности процесса воспитания» и т. д.

Например, закон о социальной сущности образования, который проявляется в обязательном и необходимом усвоении подрастающими поколениями опыта старших поколений, находит свое отражение в закономерностях процесса обучения и воспитания.

Закономерности педагогического процесса могут обусловливаться социальными условиями (характер обучения и воспитания в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества), природой человека (формирование личности человека протекает в прямой зависимости от его возрастных и индивидуальных особенностей), сущностью педагогического процесса (обучение, воспитание и развитие личности неотделимы друг от друга) и т. д.

Понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются, они отражают педагогические явления на разных уровнях обобщения (закон – на максимально конкретном и четком, а закономерность – на более абстрактном уровне) и часто вскрывает лишь общую тенденцию функционирования и

развития педагогической системы.

26. Педагогические принципы и правила

На практике необходимо опираться на систему педагогических принципов и правил.

Педагогические принципы базируются на основе педагогических законов и закономерностей (то есть на уже познанной педагогической действительности). Если закон отражает педагогическое явление на уровне сущего и отвечает на вопрос: каковы существенные связи и отношения между компонентами педагогической системы, то принцип отражает явление на уровне должного и отвечает на вопрос о том, как нужно действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач.

Принцип выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики. Вместе с тем принцип может выступать в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории.

Педагогический принцип – это педагогическая категория, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач.

В педагогической науке сформулированы принципы системности и последовательности, проблемности, оптимальности, доступности в обучении и воспитании и др.

Каждый педагогический принцип реализуется в тех или иных правилах. Правила педагогики – это прикладные рекомендации, предписания, нормативные требования по реализации того или иного принципа обучения и воспитания. Например, принцип доступности и посильности в обучении реализуется посредством следующих правил: учет реального уровня развития и подготовленности обучающихся, использование наглядности и других дидактических средств.

Педагогические правила , в отличие от принципов, определяют не стратегию, а тактику педагогической деятельности, имеют прикладное, практическое значение и направлены на решение частных педагогических задач. Они отражают не общую, а частную педагогическую закономерность или отдельную причинно-следственную связь.

27. Реализация дидактических принципов в предметных методиках

Дидактические принципы – это система научных установок, а не набор готовых рецептов. Преобразование теоретической предпосылки в практику преподавания есть профессиональное искусство.

Процесс обучения – это особый вид человеческой деятельности, специфическая социально-педагогическая система. А любая система основывается на каких-то общих положениях, которые и называются принципами. Дидактические принципы являются определяющими при отборе содержания образования, выборе методов и форм обучения и т. п.

Принципы обучения – это историческая и одновременно социальная категория. Они совершенствуются в зависимости от исторических особенностей развития общества, от уровня развития науки и культуры в нем. Впервые принципы обучения были сформулированы в 1632 году великим чешским педагогом Я. А. Коменским в труде «Великая дидактика».

Иногда принципы рассматриваются не как основополагающие положения процесса обучения, а как некие «рабочие инструменты в руках обучающего», с помощью которых можно лишь «натаскать» учащегося, не дав ему возможности сознательно овладеть определенной суммой знаний. В других случаях принципы рассматриваются с житейских, упрощенных, позиций. Так, например, выдвигается принцип «практичности» вместо «связи теории с практикой».

В обыденной жизни принято говорить о принципе интереса. Интерес действительно играет большую роль в процессе обучения, но возводить его в дидактический принцип нельзя, потому что недопустимо, чтобы в процессе общеобразовательной подготовки в школе учащиеся изучали только то, что им интересно, в ущерб другим предметам. Интерес должен формироваться к самому процессу учения, познания, а не только к содержанию изучаемого материала.

Таким образом, нельзя подменять дидактические принципы житейскими понятиями интереса, практичности, легкости и т. д. При таком подходе принципы как бы подменяются системой методических правил, которые позволяют вырабатывать у учащихся лишь определенные, механически выполняемые умения и навыки.

28. Принцип систематичности и последовательности

Впервые принцип систематичности и последовательности, как и многие другие, был применен Я. А. Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязано и целесообразно.

Эти идеи были позднее развиты И. Г. Песталоцци и К. Д. Ушинским. Так, Ушинский отмечал, что «голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет».

Принцип систематичности предполагает, что изложение учебного материала доводится учителем до уровня системности в сознании учащихся, а знания преподносятся учащимся не просто в определенной последовательности, а взаимосвязанно.

В нашей отечественной педагогике этот принцип долгое время нарушался, особенно начиная с 20-х годов XX века, когда работали по так называемым комплексным программам. Использовались методы проектов, бригадно-лабораторные методы и отсутствовали стабильные учебники.

Системность мышления заключается в установлении ассоциаций, то есть связей между изучаемыми явлениями и предметами. То же самое происходит и при параллельном изучении различных предметов по школьной программе. Между ними устанавливаются так называемые межпредметные связи, которые являются одним из важнейших условий реализации принципа систематичности и последовательности в учебном процессе.

Для межпредметных связей необходимо выделять так называемые «сквозные объекты», как рекомендуют психологи. Это наиболее важные явления, которые изучаются в разных учебных предметах (например, уровень развития культуры той или иной исторической эпохи, особенности которого изучаются и на уроках истории, и на уроках литературы). В последние годы разрабатываются авторские интегративные программы по комплексному изучению определенных разделов учебных предметов.

Реализация принципа систематичности и последовательности предполагает преемственность в процессе обучения, то есть логическую последовательность и связь между учебными предметами, изучаемыми на разных ступенях школьного обучения. Каждый раз вновь изучаемый материал должен

базироваться на материале, усвоенном учащимися ранее.

29. Реализация принципа систематичности и последовательности

Реализация преемственности и установление ассоциаций в процессе обучения с целью реализации данного принципа во многом зависят от планирования учебной работы (например, практические занятия необходимо проводить только после изучения теоретического материала, когда этот материал усвоен в комплексе; при изучении нового материала необходимо опираться на ранее усвоенные знания и т. д.).

Учитель не имеет морального права переходить к изучению последующего учебного материала, если он не уверен, что усвоен предыдущий (даже если учитель ограничен рамками программы, количеством часов на изучение той или иной темы).

Между такими предметами, как история и литература, математика и физика, черчение и трудовое обучение, должны постоянно осуществляться межпредметные связи и поддерживаться повседневные контакты между учителями (взаимное посещение уроков, совместное перспективное планирование, выделение «сквозных тем» и т. д.).

Необходимо осуществлять «опережающее обучение». На каждом уроке при изучении любого учебного материала необходимо создавать «почву» для изучения последующего. Для начинающего учителя необходимо каждый раз готовиться не только к очередному уроку, но одновременно к двум или даже нескольким.

Принцип систематичности и последовательности требует постоянного повторения изученного материала. Однако повторение не должно сводиться только лишь к воспроизведению пройденного (традиционный репродуктивный характер обучения как раз и ориентирует на такое воспроизведение: повторение после учителя и т. д.). Необходимо, чтобы при повторении пройденного материала учащиеся рассматривали его с новых позиций, увязывали со своим опытом, личными наблюдениями и знаниями по другим учебным дисциплинам.

Большое значение имеет практическая деятельность учащихся, то есть возможность применения ими теоретических знаний в практической деятельности. Таким образом, можно отметить еще один, самостоятельный, принцип – принцип связи теории с практикой.

30. Принцип связи теории с практикой

Практика является основой познания. Поэтому учащиеся должны понимать, что теоретические изыскания осуществляются не сами по себе и не ради развития самой науки, а для совершенствования практической деятельности, улучшения жизни людей. Проблемы, которые решают различные науки, всегда ставятся именно практикой, и результаты их разрешения тоже всегда проверяются практикой. Они внедряются в жизнь, для того чтобы совершенствовать ее.

Главной особенностью этого принципа и является следующее: учащиеся прежде всего должны понимать значение теории в жизни человека, в его практической деятельности. Они должны уметь применять усвоенные знания для решения задач практического характера, которые возникают перед ними. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Очень часто важнейшим средством реализации требований данного принципа считается организация уроков трудового обучения в школе. Действительно, трудовая деятельность школьников в процессе обучения имеет не менее существенное значение, чем учебная. Они должны быть единым целым. К тому же и сама учебная деятельность школьников должна рассматриваться как важнейший путь их трудового воспитания.

Традиционными путями связи теории с практикой является выполнение учащимися лабораторных и практических работ, организация разнообразных экскурсий и различного рода наблюдений за конкретными объектами и явлениями и т. п. Однако обычно при организации процесса обучения педагоги забывают о таком пути, как опора на личный опыт учащихся. Изучая художественные произведения на уроках литературы, поэзию, в частности, учащиеся должны не только воспринимать содержание, запоминать его, но и переносить на себя происходящее с героями литературных произведений.

Знакомство учащихся с практикой может осуществляться в самом начале изучения какой-то темы, прежде чем они начнут изучение соответствующего теоретического материала, или по ходу изучения темы, или в конце.

31. Принцип прочности в овладении знаниями

Принцип прочности в овладении знаниями означает способность учащегося при необходимости воспроизвести изученное и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности. Иными словами, прочность – это не только глубокое запоминание, но и умение воспользоваться тем, чем располагает память. В этом заключается главная особенность данного принципа.

Ошибочным является традиционное (репродуктивное) обучение, которое ориентируется только на запоминание, на повторение материала, изложенного учителем или прочитанного в учебнике. Такой процесс обучения ориентируется только на развитие механической памяти учащихся (для чего применяется многократное повторение). На самом же деле необходимо развитие не только механической, но и логической памяти на основе элементов рассудочной деятельности учащихся. Необходимо, чтобы механически учащиеся запоминали лишь основные – фундаментальные, ключевые – понятия. А имея навыки рассудочной деятельности, они смогут самостоятельно обосновывать новые понятия, объяснять факты и т. п.

Необходимо давать такие установки на запоминание: что, как и для чего надо запоминать. Также необходимо уметь «предотвращать забывание». Огромную роль при этом играют опорные сигналы (схемы).

Более прочному запоминанию способствует и запись учащимися важнейшей информации, получаемой в процессе обучения. Даже если все формулы, определения, даты есть в соответствующих учебниках, желательно их еще и записать – это позволит осуществить дополнительную мыслительную операцию, лучше понять и осмыслить изучаемую информацию, а значит, и лучше ее запомнить.

Прочности в овладении информацией в значительной мере способствует систематическое повторение. Оно не должно рассматриваться лишь только как копирование пройденного. Повторять – это значит воспроизводить изученное с позиций новой информации. Прочности в овладении информацией во многом способствуют различные формы самостоятельной работы учащихся.

32. Принцип доступности

Принцип доступности заключается в необходимости соответствия содержания, методов и форм обучения возрастным особенностям обучающихся, уровню их развития. Однако доступность не должна подменяться «легкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся.

Не надо забывать и о том, что высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным для учащихся.

Когда говорят о трудовом воспитании, обычно имеют в виду лишь «уроки труда», хотя важнейшим путем такого воспитания является учебный труд учащихся. Учение – это ежедневный многочасовой труд. Необходимо, чтобы процесс обучения был трудным, но посильным и интересным, чтобы учащиеся чувствовали уверенность в своих силах, которая ведет к творческой активности.

Доступность обучения определяется не только возрастными особенностями учащихся, но и другими факторами. Если учащихся вооружить более рациональными приемами работы по усвоению знаний, то это расширит их познавательные возможности, а значит, сделает доступным более сложный учебный материал.

Доступность определяется многими факторами: соблюдением принципов дидактики, тщательным отбором содержания, использованием более эффективной системы его изучения, более рациональных методов работы, мастерством самого обучающего и т. п.

Доступность учебного материала нельзя отождествлять с уровнем его сложности. Он может быть трудным для одного ученика и легким – для другого. Поэтому доступность должна определяться уровнем подготовки ученика, его умственными и физическими возможностями.

Как правило, принцип доступности нарушается по трем основным причинам:

чрезмерное количество абстрактных рассуждений, непонятных формул, математических расчетов и т. п.;

слишком большой объем материала (учащиеся не всегда успевают его усвоить или усваивают поверхностно);

физическое перенапряжение, вызванное непривычно большой физической нагрузкой (в домашних условиях, в спортивных секциях и т. п.).

33. Правила принципа доступности в обучении

Одним из главных правил является необходимость совпадения темпа сообщения информации учителем и скорости усвоения этой информации учащимися. Очень часто возникает вопрос: учитель должен говорить быстро или медленно? На него нельзя дать однозначного ответа. Скорость информации, сообщаемой учителем, должна учитывать особенности возраста, подготовленности и общего развития учащихся.

В процессе обучения необходимо ориентировать учащихся, прежде всего, на понимание изучаемого материала, а не на запоминание. Традиционный репродуктивный (объяснительно-иллюстративный) процесс обучения ориентирует именно на запоминание информации, данной учителем. Поэтому необходимо ставить учащихся в проблемные ситуации. Например, можно предложить им задачу практического содержания, для решения которой надо использовать на практике знания, данные учителем, а не просто повторить их.

Необходимо соблюдать и такие традиционные правила, как «от простого к сложному», «от близкого к далекому», «от легкого к трудному», «от известного к неизвестному» и т. п. Однако необходимо помнить об относительности этих правил. Так, понятие «близкое» трактуется не в буквальном смысле. Например, учащимся ближе современные социальные отношения, однако изучаются вначале те, которые существовали в древней истории, поскольку они ближе учащимся, нежели сложнейшие современные отношения. Говоря о «близком», мы имеем в виду то, что учащемуся легче представить.

Процесс обучения не может быть легким. «Легкое» в данном случае означает, что учащийся способен преодолеть встретившиеся ему трудности самостоятельно.

Правило «от известного к неизвестному» означает следующее. Учащийся может приобретать новые знания только на основании уже имеющихся в его сознании сведений и выработанного ранее желания узнать что-то новое, интересное или полезное для него.

Эти правила нельзя рассматривать упрощенно и использовать только в одном направлении. Индукция должна соседствовать с дедукцией – тогда методический багаж педагога значительно обогатится.

34. Принцип наглядности

Принцип наглядности предусматривает опору не только на зрение, но и на все остальные органы чувств. Каждый из них участвует в процессе познания окружающей действительности, поэтому принцип наглядности и выражает необходимость формирования у учащихся представлений и понятий на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако пропускная способность у органов чувств или «каналов связи» человека с окружающим миром различна.

К. Д. Ушинский отмечал, что чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-нибудь впечатления, тем прочнее оно закрепляется в нашей памяти. Физиологи и психологи объясняют это положение тем, что все органы чувств человека взаимосвязаны. Экспериментально доказано, что если человек получает информацию с помощью органов зрения и слуха одновременно, то она воспринимается более обостренно по сравнению с той информацией, которая поступает посредством лишь одного из этих органов.

Применение наглядных и технических средств обучения не только способствует эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них способность увязывать теорию с практикой; воспитывает внимание и аккуратность; повышает интерес к учению и делает его более доступным.

Наглядность, используемая в процессе изучения различных учебных дисциплин, имеет свои конкретные особенности, свои виды. Однако дидактика изучает процесс обучения как таковой, безотносительно к какому-либо учебному предмету, поэтому она изучает наиболее общие виды наглядности.

Натуральная, или естественная, наглядность. К этому виду относятся естественные объекты и явления, то есть те, которые встречаются в действительности. Например, в процессе обучения демонстрируются растения или животные на уроках биологии, электродвигатели при изучении физики и т. п.

Изобразительная наглядность. К этому виду относятся: макеты, модели каких-то технических устройств, стенды, разнообразные экранные средства, графические учебные пособия.

35. Словесно-образная наглядность

Словесно-образная наглядность является специфическим видом наглядности. К этому виду относятся яркие словесные описания или рассказы об интересных случаях. Например, при изучении истории или литературы используются различного рода звуковые средства (видео– и магнитофонные записи). Другим видом наглядности является практический показ обучающимся тех или иных действий. Все названные основные виды словесно-образной наглядности очень часто дополняются еще одним своеобразным видом, это так называемая внутренняя наглядность, когда в процессе обучения как бы осуществляется опора на прежний опыт обучающихся, когда им предлагается просто представить какую-либо ситуацию, какое-то явление. Например, при выводе формулы расчета сопротивления проводника (на уроках физики) учащимся не надо показывать проводники разного сечения, из разного материала. Здесь необходимо, чтобы они представили абстрактный проводник и логически рассуждали, отчего может зависеть его сопротивление.

Особое значение в процессе обучения отводится изобразительной наглядности (хотя желательно использовать разнообразные виды в их сочетании). Преимущества изобразительной наглядности (учебные кинофильмы, например) заключаются в том, что она дает возможность показать некоторые явления в ускоренном или в замедленном темпе.

Существуют разные способы сочетания слова и наглядности.

Наиболее типичными из них являются следующие:

при помощи слова учитель сообщает сведения об объектах и явлениях и потом, демонстрируя соответствующие наглядные пособия, подтверждает правдивость своей информации;

при помощи слова учитель руководит наблюдениями учащихся, а знания о соответствующих явлениях они приобретают в процессе непосредственного наблюдения за этим явлением.

Очевидно, что второй способ более эффективен, нежели первый, так как он ориентируется на активизацию деятельности учащихся. Однако чаще используется именно первый, поскольку он более прост для учителя и экономичен по времени.

36. Реализация принципа наглядности

При использовании наглядных пособий должно соблюдаться определенное чувство меры. Если учитель даже располагает большим количеством хороших пособий по конкретному учебному материалу, это не значит, что они все обязательно должны быть использованы на уроке. Такой подход может привести к рассеиванию внимания, которое мешает усвоению материала.

Нельзя игнорировать даже самые простые, технически несовершенные, устаревшие пособия, если они дают положительный результат. Это могут быть, к примеру, самодельные пособия, изготовленные учителем или учащимися. Такие старые пособия порой не дают должного эффекта – не потому, что они плохи сами по себе, а потому, что неправильно используются.

Наглядные пособия необходимо использовать не для того, чтобы «осовременить» процесс обучения, а как важнейшее средство успешного обучения.

Демонстрировать наглядные пособия нужно лишь тогда, когда они необходимы по ходу изложения учебного материала. До определенного момента желательно, чтобы все приготовленные наглядные пособия (приборы, карты и пр.) были каким-то образом закрыты от взора учащихся. Их необходимо демонстрировать в определенной последовательности и в необходимый момент. Исключение составляют наглядные пособия типа табличек с правильным написанием трудных слов, плакатов, каких-либо сложных физико-математических формул, таблиц умножения, математических постоянных величин, которые необходимо запомнить, и т. п. Такие наглядные пособия должны постоянно находиться перед глазами учащихся.

С целью концентрации внимания учащихся необходимо руководить их наблюдениями. Прежде чем демонстрировать наглядное пособие, нужно разъяснить цель и последовательность наблюдения, предупредить о каких-то побочных, несущественных явлениях.

Наглядные пособия сами по себе в процессе обучения никакой особой роли не играют, они эффективны только в сочетании с рассказом учителя. При этом восприятие может быть продуктивным только при активном мышлении, возникновении вопросов и стремлении учащихся найти на них ответы.

37. Принцип научности

Принцип научности, в отличие от многих других, долгое время не был необходимым в организации обучения, так как и сама наука не играла существенной роли в процессе трудовой деятельности человека. Поэтому он не выделялся Я. А. Коменским. В дальнейшем, с повышением роли знаний в практической деятельности человечества, в общественном производстве, наряду с обыденными житейскими толкованиями явлений окружающего мира стало необходимым его научное понимание. Вслед за этим встал вопрос о введении принципа научности и в систему образования.

Учащиеся должны понимать, что все в этом мире подчинено законам и что знание их необходимо каждому живущему в современном обществе. В этом и заключается главная цель данного принципа.

Назовем основные правила принципа научности. Принцип научности требует, чтобы предлагаемый учебный материал отвечал современным достижениям науки. Упрощение сложных научных положений не должно приводить к искажению их научной сущности. Те элементарные познания об окружающем мире, которые учащиеся получают в младшем возрасте, должны не отвергаться впоследствии, а только расширяться и обогащаться. Терминология же должна оставаться единой на протяжении всей учебы.

В процессе обучения необходимо знакомить учащихся с новейшими достижениями в соответствующих науках, с происходящими дискуссиями и только что возникшими гипотезами. В доступной форме надо знакомить и с методами научного исследования, то есть включать учащихся в самостоятельные исследования: проведение наблюдений, постановка экспериментов, работа с литературными источниками, выдвижение соответствующих проблем и их разрешение.

Необходимо не только правдивое толкование отдельных явлений, особенно в области общественных наук, но и знакомство учащихся с различными точками зрения на них. В процессе изучения закономерностей развития объективного мира у учащихся должно формироваться научное мировоззрение. В процессе обучения должны разоблачаться различного рода лженаучные и ошибочные теории, взгляды и представления.

38. Принцип сознательности и активности

Одной из важнейших целей обучения является формирование у учащихся правильного отношения к окружающей действительности и соответствующих убеждений. Общеизвестно, что лишь те знания становятся убеждениями человека, которые усвоены сознательно. Однако в процессе обучения учащимся передаются только знания, а убеждения свои каждый человек вырабатывает самостоятельно, то есть сознательно.

Сознательность в усвоении материала учащимися во многом зависит от деятельности учителя, которому необходимо постоянно следить за вниманием учащихся в процессе обучения. Учитель стимулирует внимание учащихся постановкой проблемных ситуаций, но не вопросов на уровне актуального развития, – такой подход не способствует активизации внимания учащихся.

В процессе обучения необходимо учитывать, прежде всего, наиболее общие признаки сознательного усвоения знаний:

учащиеся должны уметь облекать свои знания в правильную словесную оболочку (выражение «Знаю, но сказать не могу» – признак отсутствия знаний);

сознательность выражается и в положительном отношении учащихся к изучаемому материалу, в их заинтересованности;

признаком сознательного усвоения учебного материала является степень самостоятельности – чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания.

Учащимся всегда должен быть ясен смысл поставленных перед ними учебных задач, а также понятна цель обучения. Пусть урок начинается постановкой проблемы и ведется с опорой на предыдущий опыт учащихся, на имеющуюся у них систему знаний. А учитель пусть использует все имеющиеся в его распоряжении приемы, чтобы вызвать интерес у учащихся к изучаемому материалу.

Учащиеся должны не только усваивать в процессе обучения информацию о предметах и явлениях, но и понимать их внутреннюю сущность. Им непременно нужно прийти к пониманию закономерностей, которые они смогут потом использовать на практике.

Особую роль в сознательном и активном усвоении знаний играет интерес, который может проявляться благодаря использованию ярких примеров, неизвестного учащимся

дополнительного учебного материала и т. п.

39. Принцип индивидуального подхода к обучающимся в условиях коллективной работы

Процесс обучения как процесс передачи накопленного опыта подрастающим поколением долгое время в основном носил характер индивидуального ученичества. Это позволяло дифференцированно осуществлять процесс обучения, но затрудняло процесс формирования межличностных отношений. Впервые опыт коллективного обучения был применен и обоснован Я. А. Коменским. С возникновением и развитием коллективных форм обучения возникла и необходимость принципа индивидуального подхода к учащемуся.

Именно в коллективе появляется потребность самовыражения, потребность в общении и в подражании. Поэтому необходимо воспитывать учебную группу именно как коллектив, что и является одним из важнейших условий для активной работы каждого ученика.

Индивидуальный подход заключается не только в работе с отстающими учащимися. Его необходимо применять к каждому члену детского коллектива. При этом нужно учитывать, какое место в нем занимает ученик, как к нему относятся товарищи. Нельзя, например, обращаться к одному ученику по имени, а к другому – по фамилии. Отношение ко всем учащимся должно быть ровным и доброжелательным.

Осуществляя индивидуальный подход к учащимся, необходимо учитывать их восприимчивость к учебе (или обучаемость). Признаки обучаемости: запас знаний и навыков; восприимчивость к усвоению нового материала и умение осмыслить его; умение самостоятельно применять усвоенные знания при решении разнообразных задач; умение обобщать, выделять существенные признаки нового материала и т. п.

Необходим постоянный учет сдвигов учащихся в процессе учебной деятельности. В школе определенным средством для этого может служить дневник, который, конечно, не должен превращаться в жалобную книгу для родителей, а служить средством совместной работы школы и семьи.

Надо, чтобы учащиеся понимали: учитель не учит, а только помогает учиться. Я. А. Коменский писал: «Учение – свет только в тех случаях, когда его методы хорошо согласованы с возможностями и способностями обучаемого. В противном случае

это не свет, а сплошная тьма».

40. Дидактические системы

Системой, как известно, называется упорядоченное определенным образом множество элементов, взаимосвязанных между собой и образующих некоторое целостное единство. Системность присуща многим педагогическим объектам: учебно-воспитательному процессу школы, процессам обучения отдельным предметам, частям этих процессов, отдельным урокам, группе уроков и т. д.

Процесс, реализующий цели обучения, называется процессом обучения, или дидактической системой. Теоретические основы дидактических систем разрабатывает область педагогики, называемая дидактикой. Этот термин происходит от греческого слова дидактикос, что означает «обучающий». Предметом дидактики являются системы обучения, или дидактические системы. Дидактической называют упорядоченную систему целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Эта система функционирует во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходят усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся.

Для того чтобы понять, сколько может быть дидактических систем, или типов, процесса обучения, нужно, прежде всего, рассмотреть такую характеристику процесса обучения, как целостность. Целостность определяется философами как скоординированность всех элементов системы, ее завершенность, результативность; как совершенство всех ее компонентов и системы в целом; как качественная ее определенность, взаимообусловленность всех свойств, взаимосвязанность, особый тип взаимодействия.

Целостность процесса обучения также представляет собой некоторое его совершенство, высокий уровень развития и функционирования. Целостными считаются системы, достигшие в своем развитии зрелости, завершенности, соответствующие определенному идеалу. С этой точки зрения педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Верно также следующее утверждение: педагогический процесс считается целостным, если он дает положительный результат.

41. Проблемно-развивающий тип обучения

Известно, что система изменяет свои свойства, если изменяются ее элементы. Системообразующим фактором педагогического процесса являются его цели. От того, какие ставятся цели, зависит сущность самого процесса обучения. Если целью является формирование знаний, то процесс обучения приобретает объяснительно-иллюстративный характер, если – формирование познавательной самостоятельности, то процесс приобретает черты частично проблемного обучения. Если ставится цель развития индивидуальности школьника и его личностных качеств, то процесс является подлинно развивающим, то есть целостным процессом проблемно-развивающего обучения. Процесс обучения в своем генезисе прошел ряд стадий развития от догматического, затем объяснительно-иллюстративного, до проблемно-развивающего типа. При этом уровень целостности становился выше, и в настоящее время высокому ее уровню соответствует процесс проблемно-развивающего обучения.

В чем заключается целостный подход к организации обучения? Во-первых, в том, чтобы каждый педагог обеспечивал достижение общей цели. Во-вторых, в комплексном решении задач обучения, развития и воспитания на каждом уроке, в системе уроков так, чтобы каждая часть (урок) работала на целое (процесс). В-третьих, в единстве воспитания и самовоспитания, образования и самообразования. В-четвертых, во взаимной активной деятельности педагога и учащихся. Взаимодействие – установление следующих связей между элементами педагогической системы: информационных, организационно-деятельностных, коммуникативных, связей управления и самоуправления.

Таким образом, целостность процесса проблемно-развивающего обучения характеризуется его внутренним единством, связанностью, качественной определенностью, высокими результатами в развитии, образовании и социализации учащихся. Целостность педагогического процесса не является свойством, постоянно ему присущим; она относительна и вызревает при успешной реализации всех его функций (обучения, развития, социализации).

42. Интегративная функция процесса обучения

Наиважнейшей функцией процесса обучения следует признать стимулирование развития основных личностных качеств человека. Эта функция является интегративной.

Целостность процесса должна проявляться в единстве его сторон. Стороны этого процесса таковы: содержательная, операционно-процессуальная, мотивационная, организационная.

Целостный процесс должен иметь следующую структуру: анализ исходного состояния процесса – выбор и формулирование цели – отбор и применение педагогических средств – учет внутренних и внешних условий – анализ процесса и его результатов.

Структура **педагогического процесса** включает в себя следующие компоненты:

целевой (стратегические и тактические цели и задачи);

содержательный (совокупность формируемых знаний, умений, навыков, отношений, целостных ориентаций, опыта творческой деятельности);

деятельностный (способы и приемы освоения содержания);

результативный (достигнутые результаты);

ресурсный (условия протекания и обеспечения эффективности педагогического процесса).

В целостном педагогическом процессе необходимо решать такие, например, задачи:

структурирование и конкретизация целей обучения и воспитания;

преобразование содержания образования в учебный материал;

анализ межпредметных и внутрипредметных связей;

выбор методов, средств и организационных форм педагогического процесса;

анализ результатов и эффективности педагогического процесса и др.

В педагогическом процессе могут возникать и создаваться различные ситуации. **Педагогическая ситуация** – это:

совокупность условий и обязательств, возникающих спонтанно в педагогическом процессе или специально создаваемых педагогом с целью формирования и развития личности обучающегося;

кратковременное взаимодействие педагога с воспитанником

(воспитанниками) на основе определенных норм, ценностей и интересов, сопровождающееся значительными эмоциональными проявлениями и направленное на перестройку сложившихся взаимоотношений.

43. Содержание образования

Содержание образования – один из компонентов учебно-воспитательного процесса. Под содержанием образования часто понимают систему знаний, умений и навыков. Но не только они составляют образование. Содержание образования включает в себя общее развитие и социальный опыт, накопленный человечеством. Образованный человек – это человек знающий, развитой и воспитанный. Каким должно быть содержание образования, чему надо учить школьников, что развивать и воспитывать? История школы и педагогики показывает, что при решении этих вопросов допускалось и допускается немало ошибок, отрицательно сказывающихся на качестве обучения, воспитания и развития.

Во многих школах нового типа, ориентированных на тот или иной вуз, содержание образования отражает специфику этого вуза, но в то же время не отвечает интересам части учащихся. Часто за счет углубления изучения различных предметов предполагается подготовить «исследователя-энциклопедиста», «широкообразованного естественника», «гуманитария-краеведа». Поэтому содержание образования то отстает от современного состояния науки, то оказывается перегруженным, то искажает характер формирования школьника.

Все это требует обстоятельной разработки научно-педагогических основ содержания образования. В истории педагогики наиболее известны теории формального и материального образования.

Сторонники теории формального образования (Локк, Песталоцци, Кант, Гербарт) считали, что источник знаний – разум, поэтому лучшим средством развития мышления учащихся является изучение языков, особенно древних – латинского и греческого, а также математики. Отсюда так называемое «классическое» образование.

Сторонники теории материального образования (Спенсер, Гексли и др.) считали, что источником знаний является опыт, поэтому необходима подготовка людей, обладающих основательной естественно-научной и практической подготовкой.

Критерием отбора содержания образования служит степень его утилитарной пригодности для жизни и практической деятельности учащихся в будущем. Отсюда так называемое «реальное» образование.

44. Учет потребностей человека в образовании

Содержание образования призвано обеспечить передачу и освоение подрастающим поколением социального опыта старших поколений, содержания социальной культуры для дальнейшего развития усвоенного опыта. Установлена неправомерность ограничения социального опыта суммой знаний, подлежащих усвоению. Этот опыт включает в себя четыре элемента, каждый из которых представляет специфический вид содержания образования:

знания о природе, обществе, технике, мышлении и способах деятельности;

опыт осуществления известных способов деятельности;

опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых проблем, требующих самостоятельного претворения ранее усвоенных знаний и умений в новых ситуациях, формирование новых способов деятельности на основе уже известных;

опыт ценностного отношения к объектам или средствам деятельности человека, его проявление в отношении к окружающему миру.

Кроме того, содержание образования призвано обеспечить индивидуальный способ существования человека. Оно должно включать:

систему педагогических средств, направленных на развитие интеллектуальной и других сфер;

систему педагогических средств, способствующих адаптации молодого человека, его свободе (автономности) и интеграции с обществом, то есть влияющих на процесс социализации личности.

Каждый учебный предмет должен вносить свой вклад в овладение всеми названными элементами.

Формирование содержания общего среднего образования должно удовлетворять следующим требованиям:

соответствие социальному заказу общества;

соответствие потребностям учащихся;

соответствие критериям отбора содержания образования (научная и практическая значимость, соответствие содержания возрастным возможностям школьников, соответствие объема содержания имеющемуся времени).

Стандарт образования, который является федеральным нормативным документом, в обязательном порядке определяет:

минимум содержания основных образовательных программ;

максимальный объем учебной нагрузки обучающихся;
требования к уровню подготовки выпускников школы.

45. Реализация проблемно-развивающего обучения

Проблема (в пер. с греч. – «задача») – теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения, обязательно предполагает противоречивую ситуацию между данными (фактами и пр.) и требованием найти неизвестное. Проблемы делятся на естественные и специальные, преднамеренно создаваемые (научные и учебные), производственные, общественные, воспитательного характера. Проблема (задача) – явление объективное. В субъективное явление она превращается лишь после ее восприятия и осознания учеником в виде учебной проблемы.

Учебная проблема – явление субъективное и существует в сознании ученика в идеальной форме, в мысли – так же как любое суждение, пока оно не выражено в звуках языка или знаках письма. Основными элементами учебной проблемы являются «известное» и «неизвестное» для ученика. Психологическая суть учебной проблемы состоит в том, что она является содержанием проблемной ситуации, возникающей в процессе учебной деятельности школьника. Она несет в себе новые для ученика знание и способы усвоения этого знания и определяет структуру мыслительного процесса. Учебная проблема формулируется в виде задачи, задания, вопросов. При каких условиях задача или вопрос являются учебной проблемой? При наличии противоречий между знанием и незнанием; когда содержание указывает направление поиска; при наличии достаточных опорных знаний для решения проблемы.

Реализация проблемно-развивающего обучения осуществляется на основе применения учителем ряда принципов дидактики (проблемности, мотивации, межпредметных связей, доступности и др.).

Как и всякую другую дидактическую систему, систему проблемно-развивающего обучения составляют цели, содержание, формы, методы и средства обучения.

Развитие педагогики на определенных этапах сталкивается с необходимостью пересмотра изначально принятых принципов (даже если они были истинны и научны). Требуется либо их более глубокое понимание (как это было, например, с принципом наглядности), либо существенное дополнение другими (новыми) принципами, например, проблемности, мотивации и др.

46. Принципы проблемно-развивающего обучения

Принцип – это исходное положение, идея, основное требование, вытекающее из закономерностей. Принципы целостного педагогического процесса – это система исходных требований и правил, выполнение которых обеспечивает достижение основных целей школы. Принцип – это знание о педагогической деятельности, о том, как организовать учебно-воспитательный процесс (как правильно поставить взаимосвязанные цели обучения, воспитания и развития; какое содержание образования отобрать для этих целей; какие методы и формы обучения и воспитания выбрать).

Принцип – это предписание, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа. Поэтому и описание принципа должно соответствующим образом быть структурировано: закономерности – противоречия – требования – правила – условия.

Требование – это условие, выполнение которого обеспечивает реализацию принципа. Требование отвечает на вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс. Правило отвечает на вопрос, как надо действовать, чтобы выполнить требование.

К принципам воспитания относятся, например: связь воспитания с жизнью; единство сознания и поведения; уважение к личности ребенка в сочетании с разумной требовательностью к нему и др.

К принципам обучения относятся: научность и доступность; связь обучения с жизнью; преемственность и систематичность обучения; наглядность обучения; сознательность и активность учащихся и др.

Сравнение названий и сути принципов обучения и воспитания показывает, что многие из них являются общими, то есть имеют отношение не только к воспитанию, но и к обучению. Это еще раз подтверждает, что закономерности, из которых вытекают общие принципы, характерны для целостного педагогического процесса.

Принципы придают содержанию дидактики целостность: позволяют множество категорий и законов превратить в стройную систему, охватывающую все основные стороны и функции процесса обучения.

47. Принцип проблемности

Принцип проблемности все чаще начинает появляться в дидактических системах. Причина тому – постепенный поворот школы к последовательному решению задачи общего развития ребенка. Этот принцип, как и любой другой, отражает закон некоторого явления.

В практике обучения установлена конкретная зависимость: если учащихся ставить перед необходимостью решать учебные проблемы, то в процессе их решения у них развиваются многие качества, характеризующие сформировавшуюся индивидуальность и творческую личность (высокий уровень развития интеллектуальной, мотивационной и других сфер, инициативность, самостоятельность, критичность и др.).

Данная зависимость носит закономерный характер – она проявляется всегда, когда в учебном процессе организуется включение учащихся в решение проблемы, в поиск нового знания.

Педагогу необходимо знать, что следует предпринять до урока и во время него, чтобы обеспечить развитие школьника. Принцип проблемности дает ответ на вопрос о том, как организовать процесс обучения, как его осуществить, чтобы произошло не просто усвоение знаний, не просто умственное развитие, а развитие индивидуальности и личности.

Приведем закономерности, отражаемые принципом проблемности: развитие индивидуальности школьника зависит от характера его деятельности; проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение; проблемное обучение и воспитание развивают интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому, что школьник сам их решает.

Принцип проблемности способствует разрешению следующих противоречий: между имеющимся и необходимым уровнями обученности, воспитанности и развития учащихся; между актуальным уровнем развития интеллектуальной (мотивационной и др.) сферы и уровнем ближайшего ее развития.

48. Реализация принципа проблемности

Применить закономерности развития и разрешить имеющиеся противоречия учителю помогают требования принципа проблемности:

выявлять и учитывать уровни развития интеллектуальной сферы учащихся;

учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на развитие у учащихся творческих способностей, познавательных умений и других составляющих интеллектуальной сферы;

с учетом реальных учебных возможностей учащихся создавать проблемные ситуации, решать учебные и другие проблемы;

структурировать взаимодействие учителя и учащихся в соответствии с логикой проблемного обучения;

систематически осуществлять анализ результативности педагогических воздействий по развитию интеллектуальной сферы.

Данные требования отражают основные направления действий педагога, стремящегося к организации проблемно-развивающего обучения. Правила принципа проблемности раскрывают эти направления, называя конкретно, что следует сделать, чтобы выполнить требования:

систематически применять диагностические методики для изучения интеллектуальной сферы учащихся;

при подготовке и проведении урока конкретно ставить цели развития интеллектуальной сферы учащихся, пользуясь научно обоснованной номенклатурой целей;

разработка учебных проблем возможна на основе анализа учебного материала и выявления противоречивых фактов; формулировка учебных проблем производится в виде вопросов, задач, заданий; постановка учебных проблем в процессе обучения осуществляется чаще всего в результате проблемной ситуации;

создание и разрешение проблемных ситуаций осуществляются в соответствии с логикой проблемного обучения по схеме: выявление противоречия (создание проблемной ситуации) – формулирование проблемы – выдвижение гипотез – поиск способов решения проблемы – решение проблемы – проверка правильности решения – формулирование выводов – применение знаний как по образцу, так и в незнакомых условиях;

анализ деятельности учителя и учащихся осуществлять с учетом достигнутого уровня знаний, развития и воспитанности

учащихся.

49. Условия реализации принципа проблемности

Условия реализации принципа проблемности могут способствовать как эффективности деятельности преподавателя, так и успешности деятельности учащихся.

Реализация принципа проблемности станет эффективной, если преподаватель будет учитывать одновременно все его требования и применять в комплексе соответствующие им правила. Логика самого процесса проблемно-развивающего обучения подсказывает, что лучше реализовать целостный подход к его подготовке и организации, чем акцентировать внимание на какой-либо его функции. Немаловажным условием успешности работы преподавателя является использование им разработанных педагогикой диагностических методик, номенклатуры целей, приемов создания проблемных ситуаций, способов структурирования учебного материала, способов взаимодействия с учащимися, средств анализа и самоанализа процесса и результатов обучения. При организации проблемного обучения важно уметь определять и выбирать то соотношение действий педагога и учащихся, которое является оптимальным, наиболее подходящим для конкретных условий. Это умение основывается на знании сущности и возможностей методов проблемного обучения.

Процесс проблемного обучения отличается от любого другого тем, что протекает по особым этапам: создание проблемной ситуации – высказывание предположений в ответ на проблемный вопрос – постановка учебной проблемы – выбор способа ее решения – решение проблемы – проверка правильности решения. Здесь названы основные этапы, они логически связаны между собой, и, стоит только опустить какой-либо из этапов, процесс проблемного обучения будет нарушен, окажется неполноценным именно с точки зрения реализации закономерностей развития школьников. Поэтому существенно важно соблюдение следующих условий:

оказывать помощь учащимся на всех этапах учебно-воспитательного процесса;

предусматривать вариативность учебных и других проблем и способов их решения;

информировать учащихся о сути познавательных действий, о репертуаре мыслительных операций;

побуждать учащихся к осознанию своих действий на основе

рефлексии.

50. Принцип мотивации

Мотивация присутствует во всех видах деятельности. В педагогическом аспекте необходимо не только учитывать имеющийся уровень развития мотивационной сферы учащихся, но и решать задачу ее развития. Принципом, регулирующим деятельность учителя в названном аспекте, является принцип мотивации. Он ориентирует учителя не только на то, что необходимо формировать и что для этого нужно делать, но и на то, как добиваться должного результата, как побуждать к активной учебной деятельности.

В основе принципа мотивации лежат определенные закономерности. Принцип мотивации соответствует законам единства познания и оценочной деятельности (единство знания и отношения), активности субъекта в процессе отражения и изменения им объекта. Эти общие положения необходимо учитывать в педагогическом процессе: отношение учащегося к учебе формируется не только в процессе и на основе познания, но и вместе с потребностями и целями человека и общества.

Для того чтобы принцип мотивации выполнял регулятивную функцию, он должен отражать не только общие законы, но и внутренние закономерности процесса обучения.

Закономерности процесса обучения, отражаемые принципом мотивации:

источником активности человека являются его потребности;

в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации;

поведение и деятельность человека побуждаются, направляются и регулируются мотивацией;

формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляются достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

Известно, что каждый принцип обучения регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий. Назовем основные противоречия, на разрешение которых нацеливает принцип мотивации:

между потребностями и другими побуждениями человека и способами их удовлетворения;

между имеющимся уровнем сформированности мотивационной сферы и требуемым;

между актуальными и потенциальными состояниями

мотивации.

51. Требования принципа мотивации

Принцип мотивации предполагает формирование у учащихся не отдельных мотивов (интересов), а гармоничной мотивационной сферы, характеризующейся взаимосвязанностью ее компонентов. В этом заключается первое требование принципа мотивации: необходимо формировать гармоничную мотивационную сферу.

Второе требование принципа тесно связано с первым, вытекает из него. Целенаправленное формирование мотивации невозможно, если педагог не знает, насколько развито это свойство у каждого учащегося и всего класса в целом. Знание уровня развития мотивации позволяет учителю сориентироваться в педагогической ситуации и сделать правильный выбор цели ее развития. Следовательно, второе требование заключается в систематическом определении уровня развития мотивации у большинства учащихся.

Третье требование принципа состоит в целесообразном отборе и применении на уроках средств побуждающего и формирующего воздействия. Эти средства необходимо применять так, чтобы они способствовали развитию различных компонентов и сторон мотивации в их единстве. Поэтому они должны применяться в комплексе, включающем приемы побуждения, вызванные и стимулирующим влиянием содержания учебного материала, и побуждающей функцией методов обучения, и за счет сочетания различных видов деятельности.

Четвертое требование учитывает закономерности и условия эффективного функционирования мотивационной структуры учебной деятельности учащихся: необходимо обеспечить динамику развития положительных потребностно-мотивационных состояний учащихся в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

В пятом требовании принципа мотивации отражена необходимость анализа результатов деятельности педагога по формированию мотивационной сферы учащихся. Оно состоит в следующем: необходимо своевременно выявлять результаты применения педагогических средств воздействия на мотивационную сферу учащихся – анализировать свою деятельность и корректировать ее так, чтобы обеспечить гармоничное развитие данной сферы.

52. Реализация принципа мотивации

Чтобы реализовать принцип мотивации, необходимо руководствоваться следующими правилами.

1. Систематически выяснять, какие потребности, цели, мотивы и другие побуждения преобладают у большинства учащихся. Постоянно на основе педагогической диагностики анализировать причины и условия, влияющие на формирование мотивации.

2. Формировать у учащихся интеллектуальную потребность, потребности в познании, труде, познавательном общении, потребность в достижении и связанные с ними мотивации как компоненты целостной мотивационной сферы.

3. При определении целей уроков предусмотреть активизацию состояний заинтересованности, добросовестности, ответственности, инициативности, организованности, самостоятельности и т. п.

4. Соотносить цели развития мотивации с возможностями педагогических средств; применение любого педагогического средства должно быть целесообразным, своевременным и психологически оправданным.

5. Взаимодействие учителя и учащихся осуществлять в соответствии со структурой мотивационной основы деятельности.

6. Анализировать свою деятельность, пользуясь специально разработанными методиками анализа и самоанализа педагогической деятельности.

Для того чтобы успешно применять принцип мотивации на практике, необходимо соблюдать ряд условий его реализации:

знать и применять диагностические методики для выявления уровня развития мотивации учащихся;

иметь представление о мотивационной основе учебной деятельности учащегося;

учитель должен научиться решать следующие вероятные педагогические задачи:

управлять вниманием учащихся;

разъяснять смысл предстоящей деятельности;

побуждать учащихся к выдвижению целей деятельности;

обеспечивать успешное выполнение учащимися стоящих перед ними задач;

обеспечивать учащихся оперативной информацией;

оценивать процесс и результаты педагогической деятельности по развитию мотивационной сферы.

Принцип мотивации заключается в том, чтобы должным

образом структурировать педагогическую деятельность, побуждать учащихся к активной деятельности.

53. Педагогические технологии и инновации

Во многих международных изданиях, посвященных педагогической технологии, можно обнаружить такое определение: «Педагогическая технология – это не просто использование технических средств обучения или компьютеров; это выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, путем конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством оценки применяемых методов». Суть такого подхода заключена в идее полной управляемости работы школы или другого образовательного учреждения.

А вот еще одно определение: «Технологию можно представить как более или менее жестко запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и учащихся, гарантирующий достижение поставленной цели». Однако без педагогически развитого мышления, без учета многих факторов педагогического процесса и возрастных и индивидуальных особенностей учащихся любая технология не выполнит своего назначения и не даст должного результата. Прежде чем применять ту или иную технологию, необходимо изучить все ее особенности, на что она направлена, во имя чего применяется, каким педагогическим концепциям соответствует, какие задачи она может помочь решить в определенных условиях. Недаром говорят: учитель, освоивший педагогическую технологию, – это человек, владеющий педагогическим мастерством.

Любая технология в той или иной мере направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточное положение между наукой и практикой. Педагогические технологии могут различаться по разным основаниям: по источнику возникновения, по целям и задачам, по возможностям педагогических средств, по функциям учителя, которые он осуществляет с помощью технологии (диагностические функции, функции управления конфликтными ситуациями), по тому, какую сторону педагогического процесса «обслуживает» конкретная технология, и т. д.

54. Основные признаки педагогической технологии

Признаками педагогической технологии являются: цели, диагностические средства, закономерности взаимодействия учителя и учащихся, система средств и условий, гарантирующих достижение педагогических целей; средства анализа процесса и результатов деятельности учителя и учащихся. В связи с этим неотъемлемыми свойствами педагогической технологии являются ее целостность, оптимальность, результативность, применимость в реальных условиях школы.

Целевой признак указывает на то, чего можно достичь, применяя конкретную технологию, в развитии индивидуальности, в воспитании личности, в обучении школьника. Обеспеченность технологии диагностическими средствами помогает учителю отслеживать процесс и результаты педагогических воздействий. Средства анализа и самоанализа позволяют учителю оценить свои действия и деятельность учащихся по саморазвитию и самовоспитанию, а также их результативность. Цели, средства педагогической диагностики и анализ результативности помогают увидеть технологию со стороны ее эффективности и целесообразности. Следующая существенная группа признаков педагогической технологии – закономерности структурирования взаимодействия учителя и учащихся и отбор и применение на их основе педагогических средств. Зачастую педагог учитывает различные требования, методические рекомендации, инструкции и не всегда замечает желания, интересы, потребности учащихся. В таких случаях ни одна технология не поможет учителю добиться своих целей. Деятельность педагога (его цели, потребности и мотивы, действия, средства и условия их применения и т. д.) должна соответствовать деятельности школьника (его целям, возможностям, потребностям, интересам, мотивам, поступкам и т. д.). Только на такой основе учитель отбирает и применяет средства педагогического воздействия. Структурирование взаимодействия учителя и учащихся и применение педагогических средств выражают ключевые характеристики педагогической технологии – гарантированное достижение целей.

55. Свойства педагогической технологии

Педагогическая технология должна быть целостной – это означает, что она должна отвечать всем выделенным признакам. Только в этом случае технология будет совершенной, завершенной и эффективной. Многие авторские технологии, разработанные учителями, часто не обладают свойством целостности: акцентируется внимание на каком-либо достоинстве, находке в опыте учителя и не берутся во внимание остальные признаки технологии. Например, в начале своей деятельности В. Ф. Шаталов предложил такое эффективное средство, как опорные конспекты (сигналы). Но многие практики поторопились назвать это средство технологией, попытались заимствовать опыт Шаталова, но не у всех получались такие же результаты, как у автора. В дальнейшем и сам Шаталов, и его последователи пополнили опорные конспекты другими компонентами, свойственными педагогическим технологиям, и разработали одну из совершенных педтехнологий. Этот факт говорит о том, что не всякую находку можно отнести к технологии. Главное заключается в том, что гарантированное достижение цели дает только целостная технология.

Другим важным свойством педагогической технологии является ее оптимальность. Термин «оптимальный» (от лат. слова optimus – «наилучший») означает «наиболее соответствующий определенным условиям и задачам». Существует несколько критериев оптимальности педагогического процесса. Эти критерии позволяют утверждать, что педагогическая технология будет оптимальной, если:

она способствует достижению каждым школьником уровня обученности, развитости и воспитанности в зоне его ближайшего развития;

ее применение не превышает научно обоснованных затрат времени учителя и учащихся, то есть дает максимально возможные в данных условиях результаты за промежутки времени, определенные стандартом образования и уставом школы.

Важно обратить внимание и на такие свойства технологии, как ее результативность и применимость. Результат применения технологии – это изменения в развитии, обученности и воспитанности учащегося.

56. Инновации и инновационные процессы в образовании

Педагогическая инновация – это изменения, направленные на улучшение развития, воспитания и обучения школьников.

Инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно назвать имманентной характеристикой образования, вытекающей из его основного смысла, сущности и значения. Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временно́м плане: то, что ново для одной школы, одного учителя, может быть пройденным этапом для других. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи определенного этапа, новшество может отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Поэтому учителю нужно постоянно следить за новшествами в образовании и осуществлять инновационную деятельность. К основным функциям инновационной деятельности учителя относятся прогрессивные изменения педагогического процесса и его компонентов.

В основание классификации инноваций можно положить определенные критерии. Первый критерий связан с областью, в которой осуществляются новшества. Вторым общим критерием можно считать способ возникновения новаторского процесса, третьим – широту и глубину новаторских мероприятий, а четвертым – основу, на которой проявляются, возникают новшества.

В зависимости от того, в какой области, в каком секторе образования проводятся нововведения (что обновляется), можно выделить следующие инновации: 1) в содержании образования; 2) в технологии; 3) в организации; 4) в системе и управлении; 5) в образовательной экологии.

В зависимости от способа осуществления нововведений их можно разделить на: а) систематические, плановые, заранее задуманные; б) стихийные, спонтанные, случайные.

В зависимости от широты и глубины новаторских мероприятий можно говорить о: а) массовых, крупных, глобальных, стратегических, систематических, радикальных, фундаментальных, существенных, глубоких и др.; б) частичных, малых, мелких и т. п.

57. Монологический метод обучения

Монологический метод – это обусловленная принципами обучения система правил подготовки и изложения обучающим учебного материала с целью объяснения учащимся готовых выводов науки в форме рассказа или школьной лекции с применением аудиовизуальных средств и формирования у учащихся знаний и умений на уровне их восприятия и понимания.

Признаки : наличие вербального изложения учителем учебного материала, описательное объяснение фактов, спорадическое возникновение проблемных ситуаций. Доминируют исполнительская деятельность учащихся: наблюдение, слушание и запоминание, выполнение действий по образцу; контроль и оценка по качеству воспроизведения знаний.

Функции : а) передача учащимся готовых выводов науки в виде фактов, законов, принципов, правил и положений; б) организация повторения и закрепления пройденного материала, углубление знаний; в) совершенствование репродуктивного мышления.

Правила : 1) сообщить учащимся учебный материал, дать его описание или объяснение для запоминания или применения в упражнениях; 2) выбрать и применить приемы побуждающего воздействия; 3) показать образцы действий (показать на примерах, как выполнить то или иное действие); 4) контроль и оценку знаний и умений проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

Применение : монологический метод применяется в форме рассказа, лекции с использованием таких приемов, как описание фактов, демонстрация явлений, напоминание, указание и др. Этот метод предполагает деятельность учащихся копирующего характера: наблюдать, слушать, запоминать, выполнять действия по образцу, работать с таблицами, приборами, решать типовые задачи и пр. На первый взгляд, кажется, что использовать монологический метод довольно просто: рассказал, показал, прочитал, объяснил, повторил.

При монологическом методе необходимо обращать особое внимание на приемы, усиливающие возможности учащихся. Например, приемы побуждения к учению при разборе ошибок, допущенных учащимися при выполнении задания.

58. Показательный метод обучения

Показательный метод – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки и объяснения учебного материала путем постановки проблемы и показа способов ее решения или путем показа учащимся образца логики научного исследования, формирование у них способов поисковой деятельности.

Признаки : 1) показывается логика решения научной проблемы ученым или нравственных проблем писателем; 2) рассматривается образец доказательства, рассуждений, путь поиска истины; 3) приводятся способы решения практической проблемы.

Функции : формирование у учащихся понятия о логике и способах решения научной или практической проблемы, формирование представлений о способах творческой деятельности.

Правила : 1) создать проблемную ситуацию и объяснить сущность основных понятий путем показа решения проблемы; 2) выбрать и применить приемы побуждающего воздействия; 3) показать образцы действий (показать на примерах, как выполнить то или иное действие); 4) контроль и оценку знаний и умений проводить по качеству воспроизведения усвоенного материала.

Применение : в форме рассказа (лекции), с показом логики открытия, решения научной или практической проблемы, показом конструирования способа действий, сопровождаемым демонстрацией опытов, диа– и видеофильмов. Данный метод применяется в двух вариантах. В первом случае учитель подбирает факты из истории науки и показывает логику решения научной проблемы учеными. Приводя в своем рассказе исторические факты, обнажая противоречивость данных науки, учитель создает проблемную ситуацию, сам ее формулирует и показывает, как она решена учеными, обращая внимание учащихся на логику познания и движения мысли ученого к истине (в том числе на его ошибки, сомнения, успехи, описание опытов).

В другом случае учитель применяет показательный метод, чтобы продемонстрировать образец исследования при выводе каких-либо уравнения, доказательства, закономерности, при решении практической проблемы.

59. Диалогический метод

Диалогический метод – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения сообщающей беседы с целью объяснения учебного материала учителем, усвоения его учащимися; побуждения учащихся к участию в постановке проблем и их решении; активизации их учебной деятельности.

Признаки : изложение учебного материала идет в форме сообщающей беседы, в которой используются в основном репродуктивные вопросы по известному учащимся материалу. Учитель может также создать проблемную ситуацию, поставить ряд проблемных вопросов, но в этом случае сущность новых понятий и способов действий объясняет учитель.

Функции : раскрытие новых понятий и способов учебной деятельности с помощью репродуктивных вопросов и преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций; активизация познавательного общения и побуждение учащихся к умственной или практической деятельности; формирование у них умений речевого общения и самостоятельной деятельности; обучение их способам коллективной мыслительной деятельности.

Правила : 1) в ходе сообщающей беседы создавать (по возможности) проблемные ситуации; 2) привлекать учащихся к формулировке проблемы, выдвижению предположений, обоснованию гипотезы и ее доказательству; 3) контроль и оценку производить по уровню активности участия учащихся в сообщающей беседе и решении учебных проблем.

Применение : работа диалогическим методом осуществляется в форме беседы на уроках первого и третьего типов. В беседе преподаватель привлекает учащихся к ответам на такие вопросы, которые обращены к имеющимся у них знаниям и умениям. Доля их самостоятельности в учебной деятельности определяется количеством вопросов репродуктивного характера. При постановке вопросов, требующих для ответа новой информации, новых знаний, новых подходов, преподаватель либо сам отвечает на них, либо организует изучение учащимися учебного пособия, видеофильма и пр. Этот метод очень динамичен, он может применяться практически на любом этапе урока.

60. Эвристический метод

Эвристический метод – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и проведения эвристической беседы с решением познавательных задач.

Признаки : организация учителем изучения учебного материала в форме эвристической беседы; постановка проблемных вопросов; решение познавательных задач; учебные проблемы ставятся и решаются учащимися с помощью учителя.

Функции : самостоятельное усвоение знаний и способов действий; развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в традиционной ситуации; видение новых признаков изучаемого объекта; преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых); развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений; обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации аффилиации, мотивации достижения.

Правила : 1) формирование новых знаний происходит на основе эвристической беседы и должно сочетаться с самостоятельной работой учащихся (участие в эвристической беседе – задавание учащимися встречных, проблемных вопросов, ответы на проблемные вопросы, решение познавательных задач); 2) учитель преднамеренно создает проблемные ситуации, учащиеся должны их анализировать и ставить проблемы, выдвигать и доказывать гипотезы, делать выводы; 3) оценка ставится в основном за умение применять ранее полученные знания, а также выдвигать и обосновывать гипотезы, доказывать их, за овладение способами деятельности.

Применение : при изучении нового материала, имеющего противоречивый характер, или при совершенствовании ранее усвоенных знаний с целью обобщения полученных ранее впечатлений, самостоятельного поиска учащимися новых способов деятельности, которым их ранее не обучали. Применение этого метода зависит от уровня обученности и развития учащихся, особенно от сформированности их познавательных умений. Эвристический метод применяется в форме эвристической беседы во время семинара, учебной конференции.

61. Исследовательский метод

Исследовательский метод – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил подготовки учебного материала и организации преподавателем самостоятельной работы учащихся по решению проблемных заданий с целью усвоения ими новых понятий и способов действий и развития у них интеллектуальной и других сфер.

Признаки : преподаватель организует самостоятельную работу учащихся по изучению нового знания, предлагая им задания проблемного характера и разрабатывая совместно с ними цель работы. Проблемные ситуации, как правило, возникают в ходе выполнения учащимися заданий, имеющих обычно не только теоретический, но и практический (инструментальный) характер (поиск дополнительных фактов, сведений, систематизация и анализ информации и т. д.).

Функции : формирование творческого мышления и других составляющих интеллектуальной сферы, самостоятельное усвоение учащимися новых знаний и способов действий, стимулирование появления у учащихся новых способов действий, которым их заранее не обучали, формирование мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Правила : 1) учитель, исходя из возможности и целесообразности проблемного обучения, дает учащимся самостоятельную работу по решению учебной проблемы; 2) созданием проблемной ситуации и постановкой задания по ее разрешению учитель побуждает учащихся к учебной деятельности поискового характера; 3) контроль и оценка проводятся по рациональному способу решения познавательных заданий, по умению ставить и решать учебные проблемы, излагать результаты и доказывать свои выводы.

Применение : в форме организации и проведения лабораторных и практических работ, практикумов, при проведении общественных смотров знаний, при решении в течение нескольких уроков тематических межпредметных (интегративных) учебных проблем, при решении целостной проблемы творческими группами учащихся, при организации учебных игр. Исследовательский метод (как более сложный) применяется реже эвристического на доступном учащимся материале.

62. Алгоритмический метод

Алгоритмический метод обучения – это обусловленная принципами обучения система регулятивных правил организации учителем процесса усвоения новых знаний и способов действий (включая усвоение алгоритмов) путем предписаний и показа алгоритмов выполнения заданий.

Признаки : устное инструктирование учащихся; показ образца действия и алгоритма (совокупности правил и предписаний) его выполнения; наличие деятельности по образцу и алгоритму; возможны ситуации, когда алгоритмы разрабатывают сами учащиеся.

Функции : формирование у учащихся умений работать по определенным правилам и предписаниям; организация лабораторных и практических работ по инструкциям; формирование умения самостоятельно составлять новые алгоритмы деятельности.

Правила : 1) учащихся подробно инструктируют, как выполнить задание; 2) им показывается образец практического выполнения задания; 3) при выполнении задания учащиеся пользуются предложенным учителем алгоритмом (или разрабатывают его сами); 4) контроль и оценка осуществляются в ходе и по результатам деятельности.

Применение : в форме заданий, выполняемых по алгоритму или поиску нового алгоритма. В основе алгоритмического метода лежит передача алгоритма действия в форме инструктажа о целях, задачах, способах выполнения предстоящего задания (зачем, что и как делать). В зависимости от уровня развития учащихся инструктаж может быть кратким, обобщенным или подробным, детальным, может проводиться в вопросно-ответной форме или с применением письменных предписаний, карточек, ТСО.

Например, при выполнении лабораторно-практических работ можно предложить такой план деятельности. 1. Какова цель предстоящей работы? Что нужно сделать, какое новое знание усвоить, каким способом овладеть, какое умение выработать? 2. Что для этого необходимо сделать? Что нужно определить в работе? и т. д.

Преподаватель дает предписания, учит самостоятельно составлять алгоритмы действий. На основе этого метода формируются индивидуальные способности усвоения новых знаний и овладения умениями.

63. Что такое форма обучения

В современной педагогике различают общие формы обучения (коллективная, групповая, индивидуальная), формы организации учебно-воспитательного процесса (урок, кружки предметные, технического творчества, ученические научные общества, экскурсии и пр.). Форма организации обучения – это исторически сложившаяся, устойчивая и логически завершенная организация педагогического процесса, которой свойственны систематичность и целостность, саморазвитие, личностно-деятельностный характер, постоянство состава участников, наличие определенного режима проведения.

Рассмотрим основные структурные элементы, различное сочетание которых характеризует и различные разновидности урока.

Первый элемент урока – организационная часть. Обычно в организационную часть входят приветствие, проверка готовности к уроку учащихся, оборудования, классного помещения, выявление отсутствующих, сообщение плана работы. Цель организационной части – создать рабочую обстановку на уроке.

Второй элемент урока – проверка письменного домашнего задания, которая проводится разными методами в зависимости от поставленной цели.

Третий элемент урока – устная проверка знаний учащихся (или опрос), которая обычно проводится разными методами (индивидуальный, фронтальный или комбинированный опрос).

Четвертый элемент урока – введение нового материала, которое осуществляется или на основе сообщения учителя, или путем самостоятельной его проработки учащимися.

Пятый элемент урока – задание на дом. В эту часть урока входит объяснение сущности задания и, если нужно, методики его выполнения.

Шестой элемент урока – закрепление нового материала.

Седьмой элемент урока – его окончание, которое должно проходить организованно, так как урок заканчивается лишь по указанию учителя.

Одни уроки включают в себя все элементы, другие – только некоторые, так как тот или иной элемент урока не используется. Различные сочетания элементов, а также особенности учебного предмета и специфика образовательного учреждения создают много разновидностей, типов и видов урока.

64. Что такое метод обучения

Обучение как взаимодействие обучающего и обучающихся обусловлено как его целью – обеспечить усвоение младшим поколением накопленного обществом социального опыта, воплощенного в содержании образования, так и целями развития индивидуальности и социализации личности. Процесс обучения обусловлен также реальными учебными возможностями обучаемых к моменту обучения.

Первое определение : «Метод обучения как способ достижения цели обучения представляет собой систему последовательных и упорядоченных действий учителя, организующего с помощью определенных средств практическую и познавательную деятельность учащихся по усвоению социального опыта».

Второе определение : «Метод обучения – способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленный на решение комплекса задач учебного процесса».

В первом определении метод связывается с достижением цели обучения, во втором он понимается шире – как комплекс задач учебного процесса.

Третье определение : «Метод – это правила действия. Метод непосредственно фиксирует не то, что есть в объективном мире, а то, как человек должен поступать в процессе познания и практического действия».

В настоящее время в методах выделяют две стороны – внешнюю и внутреннюю. Внешняя отражает то, каким способом действует учитель, внутренняя – то, какими правилами он руководствуется. Таким образом, в понятии метода должны быть отражены единство внутреннего и внешнего, связь теории и практики, связь деятельности педагога и учащегося.

Четвертое определение : «Метод обучения – это система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия педагога и учащихся, применяемая для определенного круга задач обучения, развития и воспитания».

Таким образом, в этом определении подчеркивается, что метод содержит в себе и правила действия, и сами способы действия.

В каждом из названных определений акцентируется внимание на той или иной его стороне. Сравнение определений показывает, что они не противоречат одно другому, а дополняют друг друга.

65. Классификация методов обучения

Поскольку методы обучения многочисленны и имеют множественную характеристику, то их можно классифицировать по нескольким основаниям.

1. По источникам передачи и характеру восприятия информации – система традиционных методов: словесные (рассказ, беседа, лекция и пр.); наглядные (показ, демонстрация и пр.); практические методы (лабораторные работы, сочинения и пр.).

2. По характеру взаимной деятельности учителя и учащихся – система методов обучения: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично-поисковый, или эвристический, метод, исследовательский метод.

3. По основным компонентам деятельности учителя – система методов, включающая три большие группы методов обучения: а) методы организации и осуществления учебной деятельности (словесные, наглядные, практические, репродуктивные и проблемные, индуктивные и дедуктивные, самостоятельной работы и работы под руководством преподавателя); б) методы стимулирования и мотивации учения (методы формирования интереса – познавательные игры, анализ жизненных ситуаций, создание ситуаций успеха; методы формирования долга и ответственности в учении – разъяснение общественной и личностной значимости учения, предъявление педагогических требований); в) методы контроля и самоконтроля (устный и письменный контроль, лабораторные и практические работы, машинный и безмашинный программированный контроль, фронтальный и дифференцированный, текущий и итоговый).

4. По сочетанию внешнего и внутреннего в деятельности учителя и учащегося (система методов проблемно-развивающего обучения – монологический, показательный, диалогический, эвристический, исследовательский, алгоритмический и программированный).

Различные точки зрения на проблему классификации методов отражают естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Но все более четко обозначается целостный подход к характеристике их сущности. Какой же классификации методов придерживаться учителю? Той, которая более понятна ему и удобна в его работе.

66. Правила подготовки и организации урока

Для того чтобы успешно спланировать и провести урок, необходимо наряду с выполнением общих требований к процессу в целом руководствоваться и конкретными правилами организации урока: определить цели урока (обучения, развития и воспитания); подготовить содержание учебного материала с учетом уровня обученности и возрастных особенностей учащихся, выбрать наиболее эффективное сочетание методов и приемов обучения; определить структуру урока, спланировать и осуществить структурирование процессов преподавания.

Определение целей урока производится, прежде всего, на основании требований учебной программы к знаниям и умениям и требований, предъявляемых обществом к развитию и воспитанности учащихся. Разработка целей производится с учетом реальных условий обучения. Следовательно, при постановке целей необходимо учесть, с одной стороны, нормативные требования, уровни обученности и мотивации учащихся, уровни их развития и воспитания, тип и традиции школы; с другой – реальные возможности данного урока.

Подготовка содержания учебного материала проводится на основе его всестороннего анализа и корректируется впоследствии в соответствии с поставленными целями и методами обучения.

Понятийный анализ необходим, как известно, для вычленения основных понятий и фактов с тем, чтобы правильно определить цели урока и выбрать методы обучения.

Для усвоения учебного материала необходимо новые понятия связать с ранее изученными опорными понятиями и фактами.

Понятийный анализ помогает ответить на вопросы: «Что необходимо повторить учащимся? Что они должны усвоить? Какими способами учебной деятельности овладеть?»

Логический анализ учебного материала необходим для того, чтобы наметить определенную последовательность его изучения.

Психологический анализ учебного материала нужен для определения его доступности для учащихся.

Дидактический анализ учебного материала позволяет уточнить цель обучения, объем учебного материала, состав опорных знаний и новых понятий.

67. Системные свойства урока

Если обратиться к истории урока, то можно увидеть, что вначале на уроке формировали только знания, в дальнейшем он становится все более развивающим и воспитывающим. Урок стал включать три цели: обучение, развитие и воспитание. Можно выделить также стимулирующую, побуждающую и др. Однако главная функция урока должна состоять в развитии индивидуальности и формировании личности школьника, отдельных их качеств в единстве. Поэтому основной функцией урока должна стать интегративная функция.

Урок может быть значительно эффективнее, если он будет соответствовать высшему уровню своей целостности, а для этого ему необходимо обладать системными, целостными свойствами.

Известно, что реальное основание индивидуальности и личности человека лежит в той системе деятельностей, которые им реализуются. Значит, чтобы сформировать целостную систему знаний, отвечающую требованиям предстоящей жизнедеятельности учащихся, необходимо урок все полнее связывать с производительным трудом, с запросами самих учащихся, с их будущей деятельностью, давать те знания, которые понадобятся не столько обществу, сколько конкретной личности. Поэтому чем полнее на уроке реализуется взаимосвязь общего и профессионального образования, обучения и производительного труда учащихся, тем более эффективно этот урок обеспечивает формирование целостной системы знаний, действительно необходимой данным учащимся. Это – первое целостное свойство урока.

На уроке, как известно, формируются не только знания, но и способы действий и алгоритмы деятельности. Следовательно, чем больше внимания уделяется формированию алгоритмов деятельности, тем все более урок предопределяет активное включение учащихся в разнообразные виды деятельности. Это – второе целостное свойство урока.

Но на уроке необходимо целенаправленно формировать индивидуальные и личностные качества школьника. Поэтому чем более активизируются на уроке основные сферы человека и структурные компоненты личности, тем более целостным является урок. Это – третье целостное свойство урока.

68. Технология урока

Урок – культурологический феномен, возделанный человеческими усилиями. Как явление культурологического порядка он видоизменялся, обретая свою историю существования, а значит, свои взлеты и падения.

В основание технологии урока заложены три постулата.

Первый постулат : «Урок есть открытие истины, поиск истины и осмысление истины». Стратегия современного урока далеко выходит за пределы простой передачи знаний: путь к истине – путь расширения и обогащения духовного мира личности ребенка, приобретения способности осознавать жизнь, оценивать жизнь и определять свое отношение к миру как таковому.

Современный урок – это организованное педагогом духовное общение группы, содержанием которого является научное знание, а ключевым результатом – интеллект каждого субъекта урочного общения, его духовное обогащение.

Второй постулат : «Урок есть часть жизни ребенка, и проживание этой жизни должно совершаться на уровне высокой общечеловеческой культуры». Этика взаимодействия, принятая на уроке в группе высокой культуры, предписывает педагогу в школе приучать детей не произносить резких, категорических суждений, не подчеркивать интеллектуального превосходства кого-либо, не пренебрегать мнениями других, не перебивать выступающего. А самому быть лаконичным и четким в высказываниях, не допускать фамильярности по отношению к кому-либо, отмечать индивидуально ценностное в работе каждого, выражать благодарность в адрес всех присутствующих.

Третий постулат : «Человек в качестве субъекта осмысления истины и субъекта жизни на уроке остается всегда наивысший ценностью».

Чтобы реализовать на уроке конкретные культурные нормы общения, педагог использует систему четырех простых организационных правил:

доводить педагогическое требование до своего логического конца;

сопровождать педагогическое требование инструкцией, раскрывающей легкий способ исполнения требуемого;

раскрывать положительную программу действий на каждый момент взаимодействия;

авансировать успех деятельности детей на уроке.

69. Содержание дидактической структуры урока

1. **Актуализация опорных знаний** . Значение самого слова «актуализация» говорит о том, что надо сделать знания актуальными, нужными в данный момент. Кроме того, это понятие означает и психологическую подготовку ученика: сосредоточение внимания, осознание значимости предстоящей деятельности, возбуждение интереса к уроку. Практически этот этап осуществляется или в виде проведения проверочного диктанта, опроса, или в виде повторного разъяснения учителя. В процессе актуализации или в результате ее часто создается проблемная ситуация и формулируется учебная проблема. Иначе говоря, на этапе актуализации применяются такие структуры, средства и приемы, какие способны подготовить ученика к осуществлению самостоятельной учебной деятельности.

2. **Формирование новых понятий и способов действий** . Важнейший элемент этого этапа – усвоение новых знаний и способов действий. Усвоение нового начинается с восприятия, если новое не было предъявлено на этапе актуализации; происходит процесс осознания, осмысления значения нового знания или новых способов действий. Обобщение и систематизация приводят к собственно усвоению. Учитель структурирует свою деятельность, применяя приемы преподавания, побуждения и общения в соответствии со структурой учебной деятельности учащегося и ее мотивационным обеспечением.

3. **Применение – формирование умений и навыков** . Развитие учащегося не сводится только к усвоению. За усвоением должна идти самостоятельная переработка информации и впечатлений, в результате которой формируются умения применять усвоенные способы действий. Но самое главное – на этом этапе целенаправленно создаются условия для появления у ученика способов деятельности, которым его не обучали, когда он самостоятельно открывает для себя новое. Это возможно в тех случаях, когда учителем даются задания на применение знаний в незнакомой ситуации. Основное отличие современного урока от традиционного состоит в том, что он не только способствует усвоению учеником знаний, но и создает условия для его общего развития.

70. Концепция и технология укрупнения дидактических единиц

Концепция и технология укрупнения дидактических единиц разработана профессором П. М. Эрдниевым. Вот краткое ее изложение.

Укрупненная дидактическая единица (УДЕ) – это «клеточка» учебного процесса, состоящая из логически различных элементов, обладающих в то же время информационной общностью. Укрупненная дидактическая единица обладает качествами системности и целостности, устойчивостью к сохранению во времени и быстрым проявлением в памяти.

Понятие укрупнения единицы усвоения достаточно общо, оно вбирает следующие взаимосвязанные конкретные подходы к обучению:

совместное и одновременное изучение взаимосвязанных действий, операций, функций, теорем и, в частности, взаимно обратных задач;

обеспечение единства процессов составления и решения задач, уравнений, неравенств и т. п.;

рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий, в частности, деформированных упражнений;

обращение структуры упражнения, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий;

выявление сложной природы знания (математического, физического и т. п.), достижение системности знаний;

реализация принципа дополнительности в системе упражнений.

Основу технологии УДЕ составляет так называемое многокомпонентное задание, образующееся из нескольких логически разнородных, но психологически состыкованных в некую целостность частей, например:

решение обычной, «готовой», задачи;

составление обратной задачи и ее решение;

составление аналогичной задачи по данной формуле или уравнению и ее решение;

составление задачи по некоторым элементам, общим с исходной задачей;

решение или составление задачи, обобщенной по тем или иным параметрам исходной задачи.

Такая технология нужна для того, чтобы человек за меньшее,

чем прежде, время овладел бóльшим объемом основательных и действенных знаний. Для этого технология УДЕ использует скрытые резервы мышления, существенно повышающие результативность процесса обучения.

71. Концепция и технология интерактивного обучения

Технология интерактивного обучения (ТИО) – это система способов организации взаимодействия педагога и учащихся в форме учебных игр, гарантирующая педагогически эффективное познавательное общение, в результате которого создаются условия для переживания учащимися ситуации успеха в учебной деятельности и взаимообогащения их мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и других сфер.

В структуре процесса обучения с применением ТИО можно выделить следующие этапы.

Ориентация . Этап подготовки участников игры и экспертов. Учитель предлагает режим работы, разрабатывает вместе со школьниками главные цели и задачи занятия, формулирует учебную проблему. Далее он дает характеристику имитации и игровых правил, обзор общего хода игры и выдает пакеты материалов.

Подготовка к проведению . Это этап изучения ситуации, инструкций, установок и других материалов. Учитель излагает сценарий, условия и правила игры. Учащиеся собирают дополнительную информацию, консультируются с учителем, обсуждают между собой содержание и процесс игры.

Проведение игры . Этот этап включает собственно процесс игры. С момента начала игры никто не имеет права вмешиваться и изменять ее ход. Только ведущий может корректировать действия участников, если они отклоняются от главной цели игры. Учитель, начав игру, не должен без необходимости принимать в ней участие. Его задачи заключаются в том, чтобы следить за игровыми действиями, результатами, подсчетом очков, разъяснять неясности и оказывать по просьбе участников помощь в их работе.

Обсуждение игры . Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Учитель проводит обсуждение, в ходе которого выступают эксперты, участники обмениваются мнениями, делают выводы, делятся впечатлениями.

Применение ТИО позволяет учителю соединить деятельность каждого школьника (возникает целая система взаимодействий: учитель – учащийся, учитель – класс, учащийся – класс, учащийся – учащийся, группа – группа), связать его учебную деятельность и межличностное познавательное общение.

72. Концепция и технология концентрированного обучения

Цель концепции и технологии концентрированного обучения заключается в ликвидации раздробленности процесса познания и создания такого процесса обучения.

Технология концентрированного обучения – это такая организация учебного процесса, при которой внимание педагогов и учащихся сосредоточивается на изучении одного-двух предметов за счет сокращения числа одновременно изучаемых дисциплин.

Существует также технология концентрированного изучения одного предмета. Продолжительность погружения в предмет определяется при этом особенностями содержания и логики его усвоения учащимися, общим числом отводимых на его изучение часов. В этом случае общее годовое количество часов делится примерно поровну на четыре части. Далее по 4–6 уроков в день изучается только этот предмет в течение времени, отводимого учебным планом на изучение этой части. Получается, что в течение учебного года происходит четыре погружения в один предмет.

Другая разновидность технологии предполагает укрупнение второй организационной единицы – учебного дня. Количество учебных предметов в течение недели не меняется и соответствует учебному плану, но их изучение концентрируется во времени: в течение учебного дня изучаются два-три предмета.

Третья разновидность предполагает укрупнение учебной недели. Количество предметов, запланированных на год, не меняется и соответствует учебному плану, но меняется структура учебной недели: в течение учебной недели изучается не более 2–3 дисциплин.

Многими учеными указываются несомненные достоинства технологии концентрированного обучения:

устранение многопредметности и разбросанности расписания снимает нервное напряжение учащихся и учителей;

укрупнение организационных форм процесса обучения способствует целостности (по крайней мере, снимает раздробленность) в развитии мотивационной (нет постоянной смены мотивов учения) и интеллектуальной сферы (концентрируется внимание на относительно завершенном блоке учебного материала);

концентрация обучения дает значительную экономию

учебного времени.

73. Педагогический идеал и его конкретно-историческое воплощение

Цель воспитания нельзя выдумать или выдвинуть произвольно. Она должна соответствовать представлению общества об идеале человеческой личности.

Идеал человеческой личности – это представление о совершенном человеке, которое живет в произведениях литературы и искусства, народном творчестве. Идеалы личности у разных народов очень близки друг другу. Они обязательно включают в себя такие качества, как ум, трудолюбие, физическая сила, красота, выносливость.

Идеал телесной и духовной красоты занимал умы педагогов уже с античных времен. Однако там гармоничное соединение физического и духовного в человеке полностью исключало труд. В Средние века идеалом становится духовный аспект. Церковь считала, что физические радости отвлекают человека от церковных догм, и объявила их греховными.

Идея гармонического развития человека вновь прозвучала и получила дальнейшее развитие в трудах педагогов-гуманистов эпохи Возрождения. Эта эпоха подарила миру много разносторонне образованных людей, развивших до высокого совершенства свои природные задатки.

Труд как добродетель, а не как проклятие, расценили социалисты-утописты. Они видели идеал разностороннего воспитания в соединении обучения с трудом, в котором принимают участие все члены общества. Сейчас идея всестороннего развития личности как высшей цели воспитания признается всем миром. И тем не менее ни одна страна не может похвастаться ее достаточно полной реализацией.

Следует иметь в виду, что в любом обществе существуют два педагогических идеала личности. Один – высокий, широко рекламируемый, но заведомо недостижимый. Его предназначение – быть маяком, ориентиром, высшим образцом, к которому следует подвести воспитуемого как можно ближе. Другой идеал достаточно приземленный. Он, как правило, имеет реальное воплощение, явно не пропагандируется. Это герой своего времени, тот, которому все завидуют, на месте которого каждый хотел бы оказаться, чью судьбу если не все, то очень многие желают своим детям.

Психология воспитания

74. Понятие «воспитание» в широком и узком значении. Обучение как категория педагогики

Воспитание в широком значении слова представляет собой целенаправленный, организованный процесс, обеспечивающий всестороннее, гармоничное развитие личности, подготовку ее к трудовой и общественной деятельности.

Понятие «воспитание» в узком значении тождественно понятию «воспитательная работа», в процессе которой формируются убеждения, нормы нравственного поведения, черты характера, воля, эстетические вкусы, физические качества человека.

Если в первом случае воспитание включает в себя и процесс познания действительности, и формирование отношения к ней, то во втором оно охватывает только область отношений и поведения.

Обучение , как и воспитание, является важнейшей категорией педагогики. Это планомерный, организованный и целенаправленный процесс передачи подрастающему поколению знаний, умений и навыков; процесс руководства его познавательной деятельностью и выработки у него мировоззрения. Основу обучения составляют знания, умения, навыки, выступающие со стороны преподавателя в качестве исконных компонентов содержания, а со стороны учеников – в качестве результатов усвоения. Знание – это отражение человеком объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки. Они представляют собой коллективный опыт человечества, результат познания действительности. Умения – готовность сознательно и самостоятельно выполнять практические и теоретические действия на основе усвоенных знаний, жизненного опыта и приобретенных навыков. Навыки – компоненты практической деятельности, проявляющиеся при выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства благодаря многократным упражнениям.

Сообщая обучаемым те или иные знания, педагоги всегда придают им необходимую направленность. Попутно они формируют важнейшие мировоззренческие, социальные, идеологические, нравственные и многие другие установки. Поэтому обучение имеет воспитательный характер. Точно так же

в любом воспитании содержатся элементы обучения. Обучая – воспитываем, воспитывая – обучаем.

75. Основные задачи и принципы семейного воспитания

Семья – это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в продолжении рода и самоутверждении (самоуважении) каждого ее члена. Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где ждут, любят, понимают, защищают. В семье могут формироваться все личностные качества.

Семейное воспитание – это система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи силами родителей и родственников. Семейное воспитание – сложная система. На него влияют наследственность и биологическое (природное) здоровье детей и родителей, материально-экономическая обеспеченность, социальное положение, уклад жизни, количество членов семьи, место проживания, отношение к ребенку. Все это органично переплетается и в каждом конкретном случае проявляется по-разному.

З *адачи семьи* состоят в том, чтобы:

создать максимальные условия для роста и развития ребенка;

стать социально-экономической и психологической защитой ребенка;

передать ребенку опыт создания и сохранения семьи, воспитания в ней детей и отношения к старшим;

научить детей полезным прикладным навыкам и умениям, направленным на самообслуживание и помощь близким;

воспитать чувство собственного достоинства, ценности собственного «Я».

Семейное воспитание имеет свои принципы. Наиболее общие из них:

гуманность и милосердие к растущему человеку;

вовлечение ребенка в жизнедеятельность семьи как ее равноправного участника;

открытость и доверительность отношений с детьми;

оптимистичность взаимоотношений в семье;

последовательность в требованиях (не требовать невозможного);

оказание посильной помощи своему ребенку, готовность отвечать на вопросы.

Кроме этих принципов есть ряд частных, но не менее

значимых для семейного воспитания. Их можно свести к одной мысли: детям рады в семье не потому, что дети хорошие, с ними легко, а дети хорошие и с ними легко оттого, что им рады.

76. Цели образования и воспитания. Трактовка понятия «гуманизм»

Воспитательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление воспитательных усилий, осознание их конечных целей, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей. Цели же воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное общество.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов, которые утратили свою привлекательность, а новые ориентации пока не сложились.

В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то сиюминутных ситуаций – например, от политической и экономической обстановки. Воспитание молодого поколения должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях. Поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Термин «гуманизм» очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Гуманизм, прежде всего, означает человечность: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. Гуманизм – это система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности; совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

При трактовке понятия «гуманизм» как определенной системы ценностных ориентаций и установок оно получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сферах жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности.

77. Проявление общечеловеческих ценностей в воспитании

В понятие **общечеловеческие ценности** можно вложить два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности – это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей (социальной группы, класса), а для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации. Поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственном, интеллектуальном и эстетическом развитии личности на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, общечеловеческие ценности – это предельные, исторически и социально нелокализируемые ценности, которые носят абсолютный характер. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что они имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости и т. д. Для неверующих людей за понятием «общечеловеческие ценности» стоит многовековой опыт человечества, его потенций и устремлений.

Еще одна важная установка содержания воспитательного процесса, вытекающая из принципов гуманизма, – рассмотрение человеческой личности в качестве высшей ценности. Неслучайно под термином «гуманизм» изначально понималось «человеколюбие».

При гуманистическом подходе в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривается создание предпосылок для самореализации личности.

Гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике.

Семейное воспитание и семейная педагогика

78. Типичные варианты отношений

В отношениях родителей, педагогов и детей есть сложная, парадоксальная проблема. Сложность ее заключается в скрытом, интимном характере человеческих отношений, щепетильности «внешнего» проникновения в них. А парадоксальность – в том, что при всей ее важности родители и педагоги зачастую ее не замечают.

Отношения родителей и детей с годами складываются в определенные типичные варианты независимо от того, осознаются они или нет. Такие варианты начинают существовать как реальности отношений. Причем их можно представить в определенной структуре – последовательных стадиях развития. Типы отношений возникают постепенно. Родители же обращаются к психологу, как правило, по поводу возникшей «вчера», «неделю назад» тревожной, конфликтной ситуации. Они видят не последовательный процесс развития отношений, а внезапный, необъяснимый, удивительный случай.

Конфликт в отношениях родителей и детей крайне редко возникает случайно и внезапно. Сама природа позаботилась о взаимной привязанности родителей и детей, выдав им своеобразный аванс в чувстве любви, потребности друг в друге. Но как родители и дети распорядятся этим даром – проблема их общения и отношений.

В здоровых семьях родители и дети связаны с естественными повседневными контактами. Слово «контакт» в педагогическом смысле может означать мировоззренческие, нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, деловые связи родителей и детей, такое тесное общение между ними, в результате которого возникают душевное единение, согласованность основных жизненных устремлений и действий. Природную основу таких отношений составляют родственные связи, которые проявляются в родительской любви и заботливой привязанности детей к родителям.

Один из вариантов отношений родителей и детей – устойчивая потребность во взаимном общении. Такие отношения характеризуются, прежде всего, общей нравственной атмосферой семьи: порядочностью, откровенностью, взаимным доверием, равенством во взаимоотношениях. Родители чутко понимают мир ребенка, его возрастные запросы.

79. Проблемы в отношениях родителей и детей

Самостоятельность взглядов детей, их жизненные стремления зачастую вызывают в семье конфликты. Такого рода ситуации обычно связаны с возрастными особенностями детей: когда те еще не могут оценить опыта родителей, их усилий на благо семьи. Огорчение родителей вызывают односторонние, временные, не основанные на реальных способностях увлечения детей во вред учебе, основным занятиям. Вполне естественно, что родители бывают крайне обеспокоены всем, что может нанести детям жестокий физический или моральный вред. Исходя из своих взглядов, жизненного опыта, они стараются объяснить возможные последствия такого поведения. Но нередко наталкиваются на непонимание, неверие, сопротивление со стороны своих отпрысков.

А бывает так, что внешне отношения благополучны, но некоторые глубинные, сокровенные связи нарушены. Родители вникают в заботы и интересы детей, и дети делятся с ними, но не всем. Существует едва ощутимая «трещинка» в душевных связях между родителями и детьми. Можно обозначить наиболее частые причины этого явления:

некоторые расхождения между характером требований и личным поведением;

недостаток чуткости и такта родителей в конкретных ситуациях;

недооценка родителями потребности ребенка быть личностью.

Часто бывает, что родители стремятся вникать в жизнь детей из самых искренних чувств любви и внимания, и дети это понимают, но не принимают. Суть в том, что высокие помыслы родителей в этом случае зачастую разбиваются о низкую педагогическую культуру осуществления.

Встречается и обратная ситуация: дети испытывают желание делиться с родителями, а родители не вникают в интересы и заботы детей по причине чрезмерной занятости своими проблемами, увлечениями, отношениями и размолвками. Нередко это выражается в недостаточном выполнении родительского долга, пассивности родителей в общении с детьми, что порождает у детей чувство обиды и одиночества. И все же естественная привязанность, любовь к родителям остаются, и дети знают, что родители в душе – их искренние доброжелатели.

80. Причины конфликтных ситуаций в семье

Зачастую конфликты возникают по причинам обоюдной неправоты. Накопившиеся обиды раннего детства и младшего подросткового возраста переходят из стадии «глухой обороны» сначала в эпизодические «контрнаступления», а затем, если родители не понимают сути происходящего, не изменяют тактики своего отношения к детям, в наступление «по всему фронту».

Конфликтные ситуации могут вызываться личными недостатками родителей, которые не считают нужным подавлять их в себе, в своих отношениях друг к другу и к детям. Это проявляется в нервозности, вспыльчивости, нетерпимости к любому мнению, не совпадающему с собственным.

Острые ситуации вызываются педагогической бестактностью родителей, которая усугубляется отсутствием общей культуры. Конфликты, в которых правы дети, чреваты особыми последствиями – многолетней детской обидой, способной бросать тень на отношения детей и родителей, вызывать их разобщенность.

В немалом числе семей у родителей нет необходимости единства действий в воспитании детей. Это касается самых различных сторон отношений с детьми: интереса к их жизни; содержания требований и тона их выражения; содержания общения и опять-таки его тона; выражения чувств; характера поощрений и наказаний.

Если в семье несколько детей, то с каждым из них у родителей могут складываться разные отношения. Это только так говорится, что родители всех детей любят одинаково. На самом деле колебания в сути и характере отношений могут быть самыми различными. В результате у ребенка могут возникнуть потребность в общении с одним из родителей и полная отчужденность с другим. Какую-либо зависимость или закономерность в этой ситуации проследить трудно.

Но настоящая трагедия возникает тогда, когда в семье воцаряются взаимные отчуждение и враждебность. Можно выделить несколько причин такой ситуации:

педагогическая несостоятельность родителей;

жестокие, варварские методы воспитания;

сотворение в семье кумира (обычно единственного ребенка).

81. Влияние атмосферы в семье на формирование личности

Целостность и системность воспитательного процесса предполагает превращение всех родителей в активных и сознательных участников воспитания подрастающего поколения. Как бы банально это ни звучало, но семья действительно является фундаментальной ячейкой общества. Воспитание детей напрямую зависит от ее морального и физического здоровья. Семья должна быть связана тысячей невидимых нитей с множеством других коллективов – трудовыми, школой, детским садом, клубами, внешкольными учреждениями, различными обществами, с другими семьями. Чем шире и глубже связи семьи с другими коллективами, тем содержательнее, богаче и интереснее ее жизнь, тем крепче сама семья и прочнее ее положение в системе общественных отношений.

Семье свойственно естественное самоуправление, которое предполагает распределение функций всеми ее членами, ответственное их исполнение. В семье формируется неформальное мнение по самым острым и животрепещущим вопросам общественной жизни. Семья – социальный микромир, отражающий всю совокупность общественных отношений – к труду, событиям внутренней международной жизни, культуре, друг к другу, порядку в доме, семейному бюджету и хозяйству, книге, соседям, друзьям, природе и животным. Все это – основная питательная среда, в которой дети живут и которую отражают в себе.

Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются связанные между собой сферы долга, любви и интереса. Отсутствие активной содержательности в этих сферах лишает семью положительного влияния на детей. Излишнее внимание к одной из сфер в ущерб другим искажает воспитательный процесс. Если все семейные отношения сводятся лишь к исполнению обязанностей, то ребенок испытывает недостаток любви и ласки. Слепая и всепоглощающая любовь, выражающаяся в потакании капризам, приводит к формированию эгоистических черт личности. Гармоничное взаимодействие и взаимопроникновение всех сфер делает процесс воспитания в семье полноценным и целостным.

82. Воспитательные возможности сферы долга

Каковы воспитательные возможности, содержание и механизм действия сферы долга? Сфера долга не может существовать вне отношений внутрисемейной любви, которая придает всей жизни в семье особый, неповторимый колорит, формирует в ребенке тонкие человеческие чувства. Дети и родители должны нести ответственность за нормальную жизнь семьи. Долг обязывает к выполнению всех бытовых, трудовых дел, к овладению художественной культурой, к здоровому отдыху и трезвой жизни. Привычное, нравственное сознание детей и родителей в духе долга и ответственности формируется в повседневной бытовой деятельности на основе взаимной требовательности и уважения. Активное общение в сфере долга обеспечивается обсуждением предстоящих заданий, взаимопомощью и взаимопроверкой качества выполнения порученного дела и т. п.

В сферу долга следует вовлекать даже маленьких детей при условии посильности поручений. Чем меньше детей в семье, чем меньше хозяйственно-бытовых проблем и забот, тем больше следует родителям уделять внимание организации бытовой деятельности. Снабжение продуктами, уборка помещений, приготовление пищи, уход за животными – за выполнение этих дел каждый член семьи должен быть ответственным. Чувство долга, воспитанное в семье, легко переносится ребенком в другие сферы жизни. В сфере долга средствами семьи осуществляется начальное гражданское, духовное, трудовое, нравственно-волевое воспитание.

Сфера долга тесно переплетается со сферой интереса. Общий семейный интерес объединяет и сплачивает родителей и детей в дружный коллектив на основе совместной увлекательной деятельности. Интерес следует уже активно вводить в сферу долга. Ребенок, участвуя в разнообразных игровых ситуациях, с интересом относится к выполнению домашних учебных заданий. Выполнение долга и обязанностей в этом случае основывается у него не только на волевых усилиях, но и на приятных эмоциях и переживаниях. Главное, чтобы увлеченность, рожденная интересом, сочеталась у ребенка с чувством ответственности.

83. Воспитательные возможности сферы интереса и любви

Свободный интерес проявляется у членов семьи друг к другу, к делам каждого на производстве, в школе, общественных организациях, к душевному состоянию. С этим естественным интересом к делам и жизни близкого человека тесно связан интерес членов семьи к общественной жизни и труду.

В некоторых семьях обсуждаются совместно прочитанные книги, просмотренные кинофильмы, телепередачи, экспозиции музеев и выставок. Все это помогает духовному общению членов семьи.

Укреплению воспитательных функций способствуют совместные занятия физкультурой и спортом. Скрепляет семью и совместный интерес к активному отдыху, к труду на садово-огородном участке, к туристским походам, длительным прогулкам в лесу, катанию на коньках, лыжах, велосипеде, а также к играм в бадминтон, волейбол, шахматы.

Если в семье преобладает слепая и бездумная, бездуховная любовь, то на ее почве вырастает лишь эгоизм. Нормальная родственная любовь развивает в ребенке любовь к людям. Родственная любовь проявляется как обостренное, эмоционально окрашенное, уважительное и заботливое отношение членов семьи друг к другу. Она активно стимулирует внутрисемейное общение и деятельность, направленную на облегчение и улучшение жизни близких. Родственную любовь способны пробуждать в детях лишь те родители, бабушки и дедушки, которые глубоко и искренне любят друг друга. Любовь воспитывается только атмосферой любви, которая органично впитывается ребенком и направляет его эмоционально-волевые отношения к жизни. Родственники в семье проявляют любовь самоотверженной помощью, заботой и душевной тревогой за близкого человека.

Подлинный гуманизм, ответственная и деятельная любовь родителей к детям предполагают проявление ими справедливости и требовательности, предоставление ребенку самостоятельности и условий для самоутверждения. Демократизм и гуманизм развивают в детях те родители, которые сами проявляют душевную чуткость и отзывчивость к людям. Гуманизм, как и родственная любовь, питается той атмосферой, которую творят родители в семье.

Педагогическая деятельность

84. Сущность и структура педагогического процесса

В специальной литературе **педагогический процесс** определяется как специально-организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач.

Системообразующим фактором педагогического процесса является его цель, понимаемая как идеальный предполагаемый результат обучения и воспитания. Педагогическая система организуется с ориентацией на цель образования и всецело подчиняется ей. Цель образования носит конкретно-исторический характер. В современных условиях целью обучения и воспитания является создание условий для разностороннего и гармоничного развития личности.

Динамической системе «педагог – воспитанник» присущи такие компоненты, как методы и организационные формы педагогической деятельности.

Метод деятельности – это способ ее осуществления, который ведет к достижению поставленной цели. Выбор методов обусловлен уровнем развития и подготовленности субъектов педагогического процесса, содержанием образования, наличием учебно-материальной базы.

Педагогический процесс имеет определенный результат, под которым понимается степень достижения поставленной цели.

Основной единицей педагогического процесса является педагогическая задача, которая должна обладать всеми его существенными признаками.

Основное отличие педагогической задачи заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, которое выражается в овладении определенными способами действия.

Педагогическая задача – это конкретная педагогическая ситуация, соотнесенная с целью педагогической деятельности и условиями ее существования.

Педагогические задачи различаются по классам (дидактические, воспитательные), типам (оперативные, тактические, стратегические) и уровням сложности (простые, сложные). Но все они имеют одно общее свойство – являются задачами социально-педагогического управления. Они решаются, как правило, по единой принципиальной схеме, предполагающей прохождение четырех взаимосвязанных этапов.

85. Характеристика педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – это целенаправленное, мотивированное воздействие педагога, ориентированное на всестороннее развитие личности ребенка в современных социокультурных условиях. В ее основе лежат закономерности практики воспитания. Педагогическая деятельность реализуется в образовательных учреждениях и осуществляется специально подготовленными и обученными людьми – педагогами.

Характер и содержание педагогической деятельности определяются ее предметом, мотивами, целью, средствами и результатом.

Цель педагогической деятельности – создание условий для осуществления перспектив развития ребенка как объекта и субъекта воспитания. Реализация данной цели выступает результатом педагогической деятельности, который диагностируется сопоставлением качеств личности ребенка в начале педагогического воздействия и по его завершении.

Предметом педагогической деятельности является организация взаимодействия с воспитанниками, направленного на освоение социокультурного опыта как основы и условия развития.

В педагогической деятельности выделяются как внешние, так и внутренние мотивы. К внешним относят мотивы личностного и профессионального роста, к внутренним – доминирование, гуманистическую и просоциальную направленность.

Средствами педагогической деятельности выступают: теоретические и практические знания, на основе которых осуществляются обучение и воспитание детей; учебная и методическая литература; наглядность; ТСО.

Способами передачи опыта общественного поведения и взаимодействия в педагогической деятельности являются объяснение, демонстрация, наблюдение, игра, совместный труд.

Специфической характеристикой педагогической деятельности является ее продуктивность. Если педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету и в целом, то этот уровень считается продуктивным. А если он владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося – этот уровень считается высокопродуктивным.

86. Основные функции педагогической деятельности

Сущность педагогической деятельности позволяет выделить ряд определенных профессиональных предписаний (функций), выполнение которых обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса.

В педагогической литературе рассматриваются следующие *функции педагогической деятельности* :

развивающая (ведущая функция в деятельности педагога);

гностическая (умение накапливать необходимые знания, работать с литературой, изучать опыт коллег);

исследовательская (умение определять проблему для обсуждения и исследования, анализировать научную литературу, проблемно ставить вопросы и т. д.);

информационная (умение пользоваться речевой выразительностью, точно, кратко, логично излагать материал и добиваться понимания, активизировать детей в процессе усвоения материала и т. д.);

побудительная (умение возбуждать интерес, внимание, переводить знания в практические действия, оценивать деятельность, поступки, закреплять знания и умения детей в соответствии с возрастом и т. д.);

конструктивно-организаторская (умение планировать педагогический процесс, подбирать материал, методы, приемы, средства для содержательной деятельности и т. д.);

диагностическая (умение определять особенности физического и психического состояния детей и учитывать это в собственной деятельности, осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом);

координирующая (умение устанавливать деловые контакты с родителями и коллегами, участвовать в педагогическом просвещении родителей, раскрывать им содержание, методы общественного воспитания и т. д.);

коммуникативная (умение быть в общении с детьми доброжелательным, тактичным, приветливым и вежливым; иными словами – проявление высоких нравственных качеств и черт характера);

материнская (обеспечение положительного эмоционального состояния ребенка, ответственность за его жизнь и здоровье – как физическое, так и психическое);

преобразовательная (проявление творческого подхода к

организации учебно-воспитательного процесса).

87. Виды профессионально-педагогической деятельности

Традиционно основными видами педагогической деятельности являются преподавание и воспитательная работа. В профессиональной школе можно также выделить методическую работу.

Преподавание – это вид деятельности, который направлен на управление познавательной деятельностью. Преподаванием занимается преимущественно преподаватель теоретического обучения как в процессе обучения, так и во внеурочное время. Преподавание осуществляется в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временны́е ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения.

Воспитательная работа – это педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач профессионального развития. Логику воспитательного процесса нельзя предопределить заранее. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Воспитание и преподавание неотделимы друг от друга.

Методическая работа направлена на подготовку, обеспечение и анализ учебно-воспитательного процесса. Педагоги, осуществляющие профессиональное обучение, должны самостоятельно отбирать научно-техническую информацию, методически ее перерабатывать, трансформировать в учебный материал, планировать его, выбирать эффективные средства обучения. Методическая работа порождает у педагогов постоянное стремление к совершенствованию профессиональной деятельности.

Производственно-технологическая деятельность . Мастер производственного обучения занимается разработкой технической и технологической документации, выполнением производственных работ. Эта деятельность занимает у педагога профессиональной школы достаточно заметное место при планировании и подготовке уроков, оборудовании кабинетов и мастерских, знакомстве с научно-технической информацией, участии в научно-технических обществах, руководстве техническим творчеством.

88. Активное слушание как культура педагогического общения

Слушание – это процесс, в ходе которого устанавливаются связи между людьми, возникает ощущение взаимопонимания, которое делает эффективным любое общение. Слушание требует определенных навыков, которым необходимо научиться учителю, так как процесс слушания занимает существенную часть его жизни.

Различают несколько видов слушания: активное, пассивное, эмпатическое.

Активное слушание – вид слушания, когда на первый план выступает отражение информации. К нему относятся постоянные уточнения той информации, которую хочет донести собеседник, путем задавания уточняющих вопросов.

Продуктивные способы активного слушания таковы.

Перефразирование . Возвращение собеседнику его высказывания, сформулировав его своими словами. Начать можно так: «Если я вас правильно понял…», «По вашему мнению…», «Иными словами…» При «возврате» реплики не стоит что-либо добавлять «от себя», интерпретировать сказанное. Эхо-техника позволит дать собеседнику представление о том, как вы его поняли, и натолкнуть на разговор о том, что в его словах кажется вам наиболее важным.

Резюмирование . Эта техника предполагает воспроизведение слов партнера в сокращенном виде, краткое формулирование самого главного, подведение итога: «Если теперь подытожить сказанное вами, то…» Резюмирование помогает при обсуждении, рассмотрении претензий, когда необходимо решить какие-либо проблемы. Оно особенно эффективно, если обсуждение затянулось, идет по кругу или оказалось в тупике.

Развитие идеи . Эта техника отличается от предыдущих тем, что высказывание собеседника не просто перефразируется или резюмируется, а делается попытка вывести из него логическое следствие, выдвинуть предположение о причинах услышанного. Эта техника позволит уточнить смысл сказанного, быстро продвинуться в беседе вперед.

Активное слушание незаменимо в конфликтных ситуациях, когда собеседник ведет себя агрессивно или демонстрирует свое превосходство. Это очень хорошее средство успокоиться, настроиться, если возникает угроза конфликта.

89. Пассивное и эмпатическое слушание как культура педагогического общения

Пассивное слушание – умение дать понять собеседнику, что он не один, что его слушают, понимают и готовы поддержать. Лучше всего при этом действуют реплики типа «да-да», «ну конечно», кивание головой. Эмоциональное состояние подобно маятнику: дойдя до высшей точки эмоционального накала, человек начинает успокаиваться, затем сила его чувств опять увеличивается, дойдя до высшей точки, затем падает. Если не вмешиваться в этот процесс, не «раскачивать» маятник дополнительно, то, выговорившись, человек успокоится, и после с ним можно будет общаться нормально.

Главное в этом виде слушания:

не молчать, потому что глухое молчание у любого человека вызывает раздражение, а у возбужденного человека – тем более;

не задавать уточняющих вопросов, потому что это только вызовет ответный взрыв негодования;

не говорить партнеру: «Не волнуйся, все уладится», так как за этими словами он увидит недооценку его проблемы. Иногда в таких случаях полезно «подстроиться» к партнеру, повторить его слова, эмоции, движения.

Эмпатическое слушание позволяет переживать те чувства, которые переживает собеседник, отражать их, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его. При эмпатическом слушании не дают советов, не стремятся оценить говорящего, не критикуют, не поучают. Именно в этом и состоит секрет хорошего слушания – такого, которое дает другому человеку облегчение и открывает ему новые пути для понимания самого себя.

Необходимо настроиться на слушание: на время забыть о своих проблемах, освободить душу от собственных переживаний и постараться отойти от готовых установок и предубеждений относительно собеседника. В своей реакции на слова партнера необходимо в точности отразить переживание, чувство, эмоцию, стоящие за его высказыванием, но сделать это так, чтобы продемонстрировать собеседнику, что его чувство не только правильно понято, но и принято.

Нужно уметь держать паузу, чтобы собеседник мог помолчать, подумать, разобраться в своем переживании.

90. Высокая культура диалога

Стремление многих учителей слушать другого человека не столько с целью вслушиваться в то, что он им сообщает, сколько с целью оценить его, часто становится причиной коммуникативных барьеров. К ним относятся барьеры диалогического общения (предубеждение, недоверие, отсутствие чувства юмора, навыков социального контакта). Одним из разновидностей диалога между учителем и учеником является спор. Только высокая культура диалога страхует от опасности превратить его в ссору, то есть в «состояние взаимной вражды».

Культура спора обеспечивается *соблюдением следующих педагогических правил* :

умение слушать, способствующее лучшему пониманию учителем ребенка и нейтрализующее склонность учителя к оценке;

восприятие несогласия учащихся как естественной реакции, следствия критического отношения к информации;

учет глубинных мотивов конфронтации учащихся (потребности в личностном самоутверждении, повышении статуса в среде сверстников, обиды, эмоционального возбуждения, состояния психологического дискомфорта и пр.);

выражение неизменной доброжелательности по отношению к оппоненту, невзирая на репутацию и статус;

заинтересованное и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении и повышении престижа каждого учащегося;

критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом («Этот поступок представляется мне некрасивым», а не: «Ты всегда стремишься сорвать урок, потому что бездельник» и др.);

контроль за эмоциональной тональностью спора, чтобы предупредить его перерастание в ссору;

при отстаивании своего мнения использование общепринятых этикетных норм («Мне кажется», «Подумаем вместе», «Может быть, я ошибаюсь» и т. п.), готовность признать ошибки, извиниться за оплошность;

готовность принимать компромиссные решения, учитывая интересы учащихся, их потребности;

терпимость, уступчивость в мелочах;

дисциплинирование класса с помощью косвенных воздействий – переключения внимания, шутки;

доминирование экспрессии оптимизма.

91. Коммуникативная толерантность

Высокая культура общения является одной из составляющих имиджа педагога как профессионала. Имидж – это образ, впечатление, которое оставляет человек в воспоминаниях и представлениях о нем. Одной из важнейших составляющих имиджа педагога является коммуникативная толерантность. Это характеристика отношения личности к людям, показывающая степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию. Педагог, обладающий высоким уровнем коммуникативной толерантности, достаточно уравновешен, терпим и совместим с очень разными людьми. Благодаря этим достоинствам создается психологически комфортная обстановка для совместной деятельности в педагогическом процессе. Учитель должен стремиться безусловно принимать ребенка, со всеми его недостатками, промахами, бедами.

Принимать ребенка – это значит:

проявлять к нему терпимость, стремиться понять его и помочь ему;

проявлять уважение к его личности, поддерживать в нем чувство собственного достоинства;

признавать за ним право быть непохожим на других; смотреть на проблему с его позиций, его глазами;

учитывать индивидуально-психологические и личностные особенности ребенка.

Особенно важно проявление коммуникативной толерантности в напряженной, конфликтной ситуации. Однако в таких ситуациях зачастую наблюдается высказывание прямых негативных оценок в адрес ребенка. На такие высказывания ребенок обычно отвечает отрицанием, обидой, защитой.

Придя к человеку, оставьте свои проблемы, амбиции, сложившиеся стереотипы.

Учитесь видеть себя как бы со стороны, глазами других людей. Анализируйте, как вы вели себя во время общения с ними, стремитесь поставить себя на место того человека, с которым общаетесь.

Чаще улыбайтесь людям. Улыбка располагает к вам окружающих людей, создает благоприятный эмоциональный настрой, вызывает у других стремление общаться с вами.

Развивайте свой внутренний духовный мир, ваши таланты и способности. Помните, что людей привлекают творческие, духовно богатые личности.

92. Субъектно-объектные отношения педагога и ребенка

Педагогическая деятельность, направленная на всестороннее развитие личности ребенка, более эффективна, когда строится сообразно природе, культуре ребенка и педагога.

В ходе педагогической деятельности возникает особое общение между педагогом и ребенком, в котором участники нащупывают собственный взгляд на мир. Задача педагогической деятельности в контексте диалога культур педагога и ребенка двояка: с одной стороны – укрепить, развить свойственные ребенку способы мышления, позицию, картину мира; с другой – организовать взаимодействие с культурой взрослого человека.

Наиболее общая задача педагогической деятельности в образовательном процессе состоит в создании условий для гармоничного развития личности, в подготовке подрастающего поколения к труду и иным формам участия в жизни общества. Она решается организацией личностно-развивающей среды, управлением разнообразными видами деятельности воспитанников и построением правильного взаимодействия с ребенком.

В педагогической деятельности в роли субъекта выступает педагог, а в роли объекта – воспитанник (ребенок).

Педагога как субъекта педагогической деятельности характеризуют целеполагание, активность, педагогическое самосознание, адекватность самооценки и уровня притязаний и т. д. В этой ситуации ребенок выступает как исполнитель требований и задач, поставленных педагогом. При разумном субъектно-объектном взаимодействии формируются и закрепляются положительные качества детей: исполнительность, дисциплинированность, ответственность; ребенок накапливает опыт приобретения знаний, овладевает системой, упорядоченностью действий. Однако до тех пор, пока ребенок является объектом педагогического процесса, познавательное развитие ребенка будет неэффективным. Воспитатель «видит» своих воспитанников весьма односторонне, в основном с точки зрения соответствия/несоответствия нормам поведения и правилам организуемой деятельности.

93. Субъектно-субъектные отношения педагога и ребенка

Субъектно-субъектные отношения содействуют развитию у детей способности к сотрудничеству, инициативности, творческого начала, умения конструктивно решать конфликты.

Педагог при субъектно-субъектном взаимодействии понимает своих воспитанников более личностно, такое взаимодействие получило название личностно-ориентированное. Личностно-ориентированный педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром в его разнообразии, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия – как для других, так и для себя. Педагогическая деятельность при такого рода взаимодействии носит диалогический характер.

При **демократическом стиле** педагогической деятельности ребенок рассматривается как равноправный партнер в общении и познавательной деятельности. Педагог привлекает детей к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба.

При **авторитарном стиле** ребенок рассматривается как объект педагогического воздействия, а не как равноправный партнер. Педагог единолично принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнения ребенка, не обосновывает свои действия перед ним. Вследствие этого дети теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли воспитателя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. Главными методами воздействия такого стиля являются приказ, поучение. Для педагога характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость.

При **либеральном стиле** педагог уходит от принятия решений, передавая инициативу детям, коллегам. Организацию и контроль деятельности детей осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания.

Каждый из этих стилей определяет характер взаимодействия: от подчинения, следования – к партнерству и до отсутствия направленного воздействия.

94. Педагогическое мастерство

Педагогическое мастерство – комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности. К таким важным свойствам относятся: гуманистическая направленность деятельности преподавателя, его профессиональные знания, педагогические способности и педагогическая техника. Педагогическое мастерство – это самоорганизующаяся система в структуре личности, где системообразующим фактором выступает гуманистическая направленность, позволяющая выстроить педагогический процесс. Фундаментом развития профессионального мастерства педагога, дающим ему глубину, основательность, осмысленность действий, выступает профессиональное знание. Направленность и профессиональное знание составляют тот остов, «скелет» высокого уровня профессионализма в деятельности, который и обеспечивает целостность самоорганизующейся системы. Педагогические способности – дрожжи мастерства, обеспечивающие скорость его совершенствования. Техника, опирающаяся на знания и способности, позволяет гармонизировать структуру педагогической деятельности.

Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. Тем не менее в литературе и практике все больше и шире используется понятие «педагогическое общение». Это профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри коллектива.

А. С. Макаренко подчеркивал необходимость для педагога овладевать техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть».

95. Три типа педагогов. Основные принципы новой модели педагогики

Педагогическое общение должно быть не тяжким долгом, а естественным процессом взаимодействия. Каковы слагаемые оптимального педагогического общения?

Во-первых, это высокий авторитет педагога. Второе условие успешности педагогического общения – владение психикой и приемами общения, то есть педагог должен быть хорошо подготовлен как практический психолог. И наконец, третья составляющая успеха – это накопленный опыт, то, что в обыденной практике и называется: «сначала умение, а потом мастерство».

В зависимости от стиля педагогического общения американские психологи выявили три типа педагогов.

Проактивный педагог инициативен в организации общения в группе, причем общения как группового, так и парного (учитель – ученик). Он четко индивидуализирует свои контакты с учащимися. Но его установки меняются в соответствии с опытом.

Реактивный педагог тоже гибок в своих установках, но он подчинен «стихии общения». Различие в его установках на отдельных студентов – не различие в его стратегии, а различие в поведении самих студентов.

Сверхреактивный педагог, замечая индивидуальные различия, тут же строит совершенно нереальную модель, преувеличивающую эти различия во много раз, и считает, что эта модель и есть действительность. Если студент чуть активнее других – в его глазах он бунтарь и хулиган, если чуть пассивнее – лодырь. Такой педагог имеет дело не с реальными, а с выдуманными им студентами и ведет себя соответствующим образом. А выдумывает он на самом деле стереотипы, подгоняя под них реальных, совершенно нестереотипных студентов. Студенты при этом – его личные враги, а его поведение – род защитного психологического механизма.

Из всего многообразия подходов можно выделить три основополагающих установки:

человек находится в активно-деятельном отношении к миру и самому себе;

активность субъекта выступает в высшем своем творческом проявлении, когда субъект поднимается до становления самого себя;

рассмотренная позиция подводит к идее деятельного

становления призвания человека.

96. Профессиональные умения педагога

Фундаментальная роль дошкольного периода развития в процессе становления человеческой личности предъявляет к педагогу ряд специфических требований, заставляющих развивать определенные личностные качества как профессионально значимые и обязательные. В качестве таковых выделяют:

педагогическую направленность как комплекс психологических установок на работу с детьми, профессионально ориентированных мотивов и способностей, профессиональных интересов и личностных качеств, а также профессиональное самосознание;

эмпатию, выражающуюся в эмоциональной отзывчивости на переживания ребенка, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям;

педагогический такт, проявляющийся в умении сохранять личное достоинство, не ущемляя самолюбия детей, их родителей, коллег по работе;

педагогическую зоркость, предполагающую умение фиксировать существенное в развитии ребенка, предвидеть перспективы, динамику становления личности каждого воспитанника и коллектива в целом;

педагогический оптимизм, основанный на глубокой вере педагога в силы, возможности каждого ребенка, в результативность образовательной работы;

культуру профессионального общения, предполагающую организацию правильных взаимоотношений в системах «педагог – ребенок», «педагог – родитель», «педагог – коллеги»;

педагогическую рефлексию как самоанализ проделанной работы, оценку полученных результатов, соотнесение их с поставленной целью.

Помимо перечисленных качеств в педагогической литературе называются такие качества, как трудолюбие, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, умение поставить цель, избрать пути ее достижения, организованность, настойчивость, стремление к систематическому и планомерному повышению своего профессионального уровня, стремление постоянно повышать качество своего труда, интерес к жизни воспитанников, доброжелательность, самокритичность, уважение к людям, высокая нравственность, эмоциональная уравновешенность и т. д.

97. Личностные качества педагога

Личностные качества педагога неотделимы от профессиональных. Среди них выделяют научную увлеченность, любовь к своему профессиональному труду, эрудицию, владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическую подготовку, общую эрудицию, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, владение технологиями педагогического труда, организаторские умения и навыки, педагогический такт, педагогическую технику, владение технологиями общения, ораторское искусство и другие качества.

Помимо личностных и профессиональных качеств педагог должен обладать рядом умений, свидетельствующих о его предметно-профессиональной компетенции. Условно эти умения делятся на гностические, конструктивные, коммуникативные, организаторские и специальные.

С помощью гностических умений педагог изучает ребенка, коллектив в целом, педагогический опыт других воспитателей.

Конструктивные умения необходимы педагогу для проектирования педагогического процесса, воспитания детей с учетом перспектив образовательной работы. Конструктивные умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т. п.

Коммуникативные умения проявляются при установлении педагогически целесообразных взаимоотношений с разными людьми в различных ситуациях.

Организаторские умения педагога распространяются как на его собственную деятельность, так и на деятельность воспитанников, родителей, коллег.

Специальные умения педагога – это умения петь, танцевать, выразительно рассказывать, читать стихи, шить, вязать, выращивать растения, мастерить игрушки из так называемого бросового материала, показывать кукольный театр и др.

Таким образом, педагог дошкольного образования характеризуется наиболее развитыми профессионально-предметными, личностными характеристиками и коммуникативными качествами в их совокупности. Это обусловлено, прежде всего, ответственностью перед возрастными особенностями детей, а также целью и содержанием воспитывающего и развивающего обучения.

98. Социально-нравственная направленность личности педагога

В личности педагога выделяют социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность.

Составляющими социально-нравственной направленности выступают социальные потребности, чувство общественного долга, моральные и ценностные ориентации, гражданская ответственность, идейная убежденность, профессиональная позиция, социальная активность, надежность.

К социальным потребностям (согласно типологии потребностей А. Маслоу) относят потребности в общении, привязанности, любви, дружбе и т. п. Общение в педагогической деятельности выступает основополагающим компонентом. В связи с этим коммуникативные умения характеризуют деятельность педагога. Одним из мотивов выбора педагогической профессии является разнообразие общественных связей (с родителями, учащимися, учителями и др.).

В основе социальной активности педагога лежит идейная убежденность, которая считается наиболее глубокой фундаментальной характеристикой личности педагога.

Высокая профессиональная ответственность является отличительной особенностью педагогической профессии. Педагог-гражданин верен своему народу, он не замыкается в узком кругу личных забот, его жизнь непрерывно связана с тем микрорайоном, где он живет и работает.

Ценностные ориентации выступают внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим его отношение к окружающему миру и себе. Среди них преобладают экзистенциальные ценности – любовь, свобода, совесть, вера, ответственность. Они органически связаны с нравственными ценностями, такими как добро, благородство, отзывчивость, бескорыстие. Важное место в системе ценностей занимают патриотические (патриотизм, национальное достоинство, гражданственность и др.) и эстетические ценности. Кроме того, в качестве ценностных ориентаций могут выступать такие показатели, как смысл труда, заработная плата, квалификация, карьера и др.

На разных стадиях профессионального становления компоненты направленности имеют различное содержание, обусловленное уровнем профессионального развития личности.

99. Профессиональная позиция педагога

Профессиональная позиция педагога определяется отношением к педагогической профессии, к обучающимся, к характеру труда; установками, ожиданиями и готовностью к профессиональному развитию и профессиональному самосовершенствованию, профессиональному росту.

К качествам, характеризующим профессионально-педагогическую направленность, относятся также педагогический долг и ответственность. Педагогический долг педагога заключается в бескорыстном исполнении своих профессиональных обязанностей, в оказании помощи взрослым и детям в пределах своих возможностей и компетенции. Высшим проявлением педагогического долга является самоотверженность.

Педагогическая справедливость представляет собой своеобразное мерило справедливости педагога, уровня его нравственности и воспитанности. На первом курсе среди профессионально важных качеств педагога студенты в первую очередь называют именно справедливость.

Основу познавательной направленности составляют духовные интересы и потребности.

Одним из главных факторов познавательного интереса является любовь к преподаваемому предмету. Педагог должен хорошо ориентироваться в различных отраслях науки, а главное – хорошо знать ту науку, которую преподает, знать ее возможности для решения социально-экономических, производственных и культурных задач. Он должен быть в курсе новых исследований, открытий и гипотез, видеть ближние и дальние перспективы преподаваемой науки.

Основу профессиональной направленности составляет интерес к профессии учителя, который находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к детям, родителям, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам.

Взаимоотношения с обучающимися, их родителями и коллегами педагог должен строить, полагаясь на чувство такта. Педагогический такт – это мера педагогически целесообразного взаимодействия учителя с учащимся, умение устанавливать продуктивный стиль общения. Педагогический такт во многом зависит от личных качеств педагога и его профессионального мастерства.

100. Профессиональная компетентность педагога

Высшим компонентом личности является профессиональная компетентность. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений.

Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умение решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций;

экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических умений:

дидактические умения – общепедагогические умения определения конкретных целей обучения;

организационно-методические умения – умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения;

прогностические умения – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса;

организационно-педагогические умения – общепедагогические умения планирования воспитательного процесса;

общепрофессиональные умения – составление чертежей, схем, технических диаграмм, выполнения расчетно-графических работ, определения экономических показателей производства и пр.

101. Педагогическое творчество

Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Именно поэтому творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее объективной характеристикой. Она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало тривиальным. Однако не менее известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего ей творческого начала.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерны использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

Назовем признаки, характеризующие педагогическое творчество как целостный процесс:

наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;

социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности;

наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;

наличие субъективных (личностных) предпосылок для творчества;

новизна и оригинальность процесса или результата.

102. Творческая природа труда педагога

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо ее нельзя назвать творческой.

Педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества. Но, в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творчество обусловливается потенциалом личности педагога, сформированным на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Нередко творческую природу труда педагога выводят из умозаключения: педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный – значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой отражение обобщенного социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое творчество, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог способен найти новые, оригинальные, пути и способы решения проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента.

Творческой можно считать личность, значимой характеристикой которой является способность превращать совершаемую деятельность в творческий процесс.

103. Типология творческой личности

Разные авторы приводят различные перечни таких признаков. Они выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению, на первый взгляд, очевидное, избегать поверхностных формулировок, умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, увидеть перспективу.

Представляет интерес типология творческой личности, предложенная В. И. Андреевым, которая может быть распространена и на педагогов.

Теоретик-логик – это тип творческой личности, для которого характерна способность к логическим, широким обобщениям, к классификации и систематике информации. Люди этого типа четко планируют свою творческую работу, широко используют уже известные методы научных исследований. Для этого типа творческой личности характерны большая осведомленность и эрудиция. Опираясь на уже известные теоретические концепции, они развивают их дальше. Все, что они начинают, доводят до логического конца, подкрепляя свои обоснования ссылками на многочисленные первоисточники.

Теоретик-интуитивист характеризуется высокоразвитой способностью к генерированию новых, оригинальных идей, люди такого типа творческих способностей – создатели новых научных концепций, школ и направлений. Они не боятся противопоставить свои идеи общепринятым, обладают исключительной фантазией и воображением.

Практик (экспериментатор) всегда стремится свои новые оригинальные гипотезы проверить экспериментально. У людей этого типа всегда большой интерес и способности к практическим делам.

Организатор как тип творческой личности обладает высоким уровнем развития способностей к организации других, коллектива для разработки и выполнения новых идей. Под руководством таких людей создаются оригинальные научные школы и творческие коллективы. Людей этого типа отличают высокая энергия и коммуникабельность.

Инициатор характеризуется инициативностью, энергичностью, особенно на начальных стадиях решения новых творческих задач. Но, как правило, он быстро остывает или переключается на решение других творческих задач.

104. Область проявления педагогического творчества

Область проявления педагогического творчества определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Однако для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим ряд условий:

временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;

сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов;

отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;

атмосфера публичного выступления;

необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

В современной литературе педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Педагог, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристическою поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, однако решение специально подобранных задач, направленных на развитие творческого мышления, является важнейшим условием развития творческого потенциала личности педагога.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному, решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В сфере личности педагогическое творчество проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение

индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

105. Средства и методы педагогического воздействия на личность

Реализацию целей воспитания и образования называют педагогическим процессом. Систему воспитательных и образовательных средств, характеризующих совместную деятельность педагогов и учащихся, именуют методом воспитания либо методом обучения. Разделение средств и методов на воспитательные и образовательные весьма условно, а порой даже искусственно, поэтому приходится пользоваться универсальными понятиями «средства воздействия на личность» и «методы воздействия на личность».

Технологическая схема педагогического процесса выглядит примерно так. Прежде всего педагог убеждает учащегося в важности и целесообразности решения конкретной задачи, затем он должен научить учащегося, то есть добиться усвоения им определенной суммы знаний, необходимых для решения поставленной задачи. На следующем этапе необходимо сформулировать у учащегося умения и навыки. На всех этих этапах полезно постоянно стимулировать прилежание обучаемых, контролировать и оценивать этапы и итоги работы.

Для должного функционирования педагогического процесса нужно как минимум *пять групп методов воздействия на личность:*

убеждение;

упражнения и приучения;

обучение;

стимулирование;

контроль и оценка.

В теории и практике педагогического процесса употребляется и такое понятие, как прием. Прием выступает как элементарное звено педагогического процесса, как практический акт реализации того или иного метода в различных педагогических ситуациях. Беседа, диспут, разъяснение – это примеры приемов убеждения. Одобрение, похвала, благодарность – приемы поощрения.

Метод воздействия на личность – это система педагогических приемов, позволяющих решать те или иные педагогические задачи.

Еще одно важное понятие в этом ряду – форма организации педагогического воздействия. Формы могут быть следующими:

учебный процесс;

внеаудиторная работа;

семейное воспитание;

воспитательная деятельность молодежных организаций;

воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и средств массовой информации.

106. Проблемная ситуация

Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой – невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Анализ проблемной ситуации – важный этап самостоятельной познавательной деятельности. На этом этапе определяются то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить. Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач – это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать проблему – значит наполовину ее решить». Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, то есть достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других, более четких и ясных, формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный, осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

107. Методы стимулирования

Стимулировать – значит побуждать, давать импульс, толчок мысли, чувству и действию. Определенное стимулирующее действие уже заложено внутри каждого метода. Но есть методы, главное назначение которых – оказывать дополнительное стимулирующее влияние и как бы усиливать действие других методов, которые по отношению к стимулирующим (дополнительным) принято называть основными.

Соревнование – стремление к первенству, приоритету, самоутверждение свойственно всем людям, но особенно молодежи. Соревнование в учебных заведениях сродни лучшим образцам соперничества спортивного. Главная задача – не дать соревнованию выродиться в жесткую конкуренцию и в стремление к первенству любой ценой.

Поощрение – сигнал о состоявшемся самоутверждении, потому что в нем содержится общественное признание того подхода, того образа действия и того отношения к действию, которые избраны и реализуются. Чувство удовлетворения, которое испытывает поощренный, вызывает у него прилив сил, подъем энергии, уверенность в своих силах и, как следствие, сопровождается высокой старательностью и результативностью. Но самый главный эффект от поощрения – возникновение острого желания вести себя так и действовать таким образом, чтобы испытывать это состояние психического комфорта как можно чаще. В то же время поощрение не должно быть слишком частым, чтобы не привести к обесцениванию, ожиданию награды за малейший успех.

Существуют следующие *педагогические требования к применению мер наказания* :

нельзя наказывать за неумышленные поступки;

нельзя наказывать наспех, без достаточных оснований, по подозрению. Следует действовать по принципу: «Лучше простить десять виновных, чем наказать одного невинного»;

не рекомендуются коллективные наказания, при которых создаются условия для сплочения на нездоровой основе;

сочетать наказание с убеждением и другими методами воспитания;

строго соблюдать педагогический такт;

опора на понимание и поддержку общественного мнения;

учет возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников.

Инновационные педагогические системы

108. Вальдорфская педагогика

Вальдорфская педагогика – это международное культурно-образовательное движение, основанное философом Рудольфом Штейнером.

Целью вальдорфской педагогики является создание равных условий для детей с различными способностями и социальным происхождением, развитие скрытых способностей и свойств ребенка.

Подход к человеку как единому целому является главным педагогическим принципом на всех стадиях вальдорфской школы.

Процесс обучения строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия жизни ребенка ко второму и от второго – к третьему.

Педагоги и теоретики вальдорфской школы считают, что первая большая эпоха воспитания ребенка примерно до семилетнего возраста определяется тем, что в ребенке душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию – они гораздо теснее, чем в дальнейшей жизни, связаны с процессами телесного развития ребенка. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из окружающей жизни он воспринимает своими чувствами. Основная форма научения в этот период жизни – сначала непосредственное, а затем косвенное подражание. Подражательная деятельность влияет на развитие элементарных навыков, на формирование ориентировок в окружающем.

Один из принципов вальдорфской педагогики – принцип авторитета. Дети учатся в диалоге, но подражают тому, кому хотят, кто завоюет их доверие.

В вальдорфской школе и детском саду одинаковое внимание уделяется развитию мыслительной, эмоциональной и волевой сторон личности. Какие-либо предметы или виды деятельности не имеют преимущества перед другими. Наряду с теоретическими науками идут занятия прикладными и художественными видами деятельности, поскольку именно искусство рождает целостное мировосприятие, а образное мышление естественно для ребенка. Художественные дисциплины: живопись, скульптура, лепка, драматическое искусство, игра на различных музыкальных инструментах – занимают большое место в занятиях.

109. Педагогика Марии Монтессори

Под педагогикой **Монтессори** понимается разработанная доктором Марией Монтессори система и философия обучения детей в школах и детских садах. Педагогика Монтессори основывается на открытом преподавании. Ее можно назвать экспериментальной. Суть педагогики заключается в девизе: «Помоги мне сделать самому».

По педагогической теории М. Монтессори, воспитание должно быть:

свободным;

индивидуальным;

должно опираться на данные наблюдений за ребенком.

Обеспечение этих факторов – главная задача воспитания. Опираясь на данные физиологии, антропометрические характеристики детей от 3 до 7 лет, педагог находит средства, чтобы обеспечить и облегчить ребенку «его сложную внутреннюю работу психического приспособления, духовного роста». Центральным моментом в идеях Монтессори является максимально возможная индивидуализация учебно-воспитательной деятельности, использование четко продуманной и умело инструментированной программы развития каждого ребенка.

В качестве составляющих педагогического процесса М. Монтессори выделила необходимость антропометрических измерений, организации окружающей среды, классной мебели, воспитание самостоятельности, упразднение соревнований между детьми, отсутствие наград и наказаний, правильное питание ребенка, гимнастика, воспитание чувств, развитие силы.

Огромное внимание привлекают дидактические материалы Монтессори и работа с ними. Игры, занятия, упражнения с дидактическими материалами позволяют развивать зрительно-различительное восприятие размеров, форм, цветов, распознавание звуков, определение пространства и времени, способствуют математическому развитию и развитию речи.

М. Монтессори предъявляла высокие требования к личности и профессиональным умениям педагога. Педагог в школе Монтессори воздействует на ребенка не прямо, а через дидактические материалы, опосредованно, но отчетливо представляет себе программу развития каждого ребенка.

110. Игровые педагогические технологии

Понятие «игровые педагогические технологии» включает в себя достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще, педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью.

Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и учения во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;

познавательные, воспитательные, развивающие;

репродуктивные, продуктивные, творческие;

коммуникативные, диагностические, психотехнические и др.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО.

Психологические механизмы игровой деятельности опираются на фундаментальные потребности личности в самовыражении, самоутверждении, саморегуляции, самореализации.

Содержание детских игр развивается последовательно: предметная деятельность, отношения между людьми, выполнение правил общественного поведения.

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков);

развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности и др.);

воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, мировоззренческих позиций и др.);

социализирующих (адаптация к условиям среды и др.).

111. Технология развивающих игр Б. П. Никитина

Программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, кирпичиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика и т. д. Никитин предлагает развивающие игры с кубиками, узорами, рамками и вкладышами Монтессори, планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячами, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками и т. д. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр и напрямую связаны с интеллектом.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертеже, письменной или устной инструкции – и таким образом знакомят его с разными способами передачи информации.

Задачи имеют очень широкий диапазон трудностей: от доступных иногда 2–3-летнему малышу до непосильных среднему взрослому. Постепенное возрастание трудности задач в играх позволяет ребенку идти вперед и совершенствоваться самостоятельно.

Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа логической задачи, а в виде рисунка, узора или сооружения из кубиков, деталей конструктора, то есть в виде видимых и осязаемых вещей. Это позволяет сопоставлять наглядно «задание» с «решением» и самому проверить точность выполнения задания.

В развивающих играх (в этом и заключается их главная особенность) удается соединить один из основных принципов обучения – от простого к сложному – с очень важным принципом творческой деятельности: самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Развивающие игры могут быть очень разнообразны по своему содержанию, как и любые игры, они не терпят принуждения и создают атмосферу свободного и радостного творчества.

112. Технология проблемного обучения

Технология проблемного обучения основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Д. Дьюи. Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Целью проблемной технологии выступает усвоение способов самостоятельной деятельности, развитие познавательных и творческих способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям.

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций – психологическую и педагогическую. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов педагога, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для детей. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения – при объяснении, закреплении, контроле.

Конфликты

113. Понятие конфликтной ситуации в педагогике

Взаимодействие учителя с учащимися происходит в различных ситуациях. Чаще всего эти ситуации моделирует и создает учитель и применяет их в педагогических целях для организации учебной деятельности, для научно обоснованного структурирования взаимной деятельности учителя и учащихся, для воздействия на школьников. Такие ситуации называются педагогическими. Нередко они могут носить конфликтный характер.

Конфликтная ситуация – это ситуация, в которой участники (оппоненты) отстаивают свои не совпадающие с другими цели, интересы и объект конфликта.

Оппоненты (противники в споре) отличаются друг от друга позицией, «силой» или рангом. Ранг оппонента – это социальная характеристика человека. Например, оппонент первого ранга – человек, преследующий только собственные интересы и цели; оппонент второго ранга – человек, отстаивающий некую групповую цель и интересы, и т. п. Человек более высокого (второго) ранга имеет и более развитые индивидуальные и личностные качества.

Объект – это элемент конфликта, вызывающий к жизни конфликтную ситуацию. Он может быть как материальным, так и духовным – как следствие желаний, интересов и т. п. Каждый из оппонентов характеризуется уровнем цели и интересов. Изменение одного из них приводит к изменению всех других, составляющих конфликтную ситуацию. Отношения между объектом и оппонентами можно сформулировать как доступность объекта для оппонента. Таким образом, конфликтная ситуация включает в себя оппонентов, объект, цели и отношения между ними. Обычно под объектом конфликта подразумеваются противоречие, проявляющееся в несоответствии взглядов учащихся и педагога, неоптимально выработанные и несогласованные с учащимися критерии оценивания результата учебной работы, отсутствие у учителей преподавательских умений и навыков, педагогической этики и такта. Зачастую приверженность учителя традиционной авторитарной педагогической философии вступает в противоречие с доминирующими потребностями возраста старших школьников, с социальными требованиями сегодняшнего дня.

114. Типы конфликтных ситуаций

Среди потенциально конфликтных педагогических ситуаций можно выделить ситуации деятельности, поведения и отношений.

Ситуации деятельности могут возникать по поводу выполнения школьником тех или иных заданий, успеваемости, учебной и неучебной деятельности. Конфликтные ситуации здесь могут возникнуть в случаях отказа учащегося выполнить задание. Это может происходить по разным причинам: утомление, трудности в усвоении учебного материала, неудачное замечание учителя.

Ситуации поведения возникают, как правило, в связи с нарушениями школьниками правил поведения. Такие ситуации могут приобретать характер конфликтных в случаях, если учитель, не выяснив мотивов, сделает ошибочный вывод о поступках кого-либо из учащихся. Учитель не всегда знает обстоятельства детской жизни, лишь догадывается о мотивах поступков, не всегда представляет отношения между детьми, поэтому ошибки при оценке поведения или завышенные требования вызывают конфронтацию его действиям со стороны учащихся.

Ситуации отношений возникают тогда, когда затрагивают эмоции и интересы учащихся и учителей в процессе общения или деятельности. Если педагогическая ситуация вызывает у ее участников негативные эмоции, порождающие неприязнь друг к другу, то такая ситуация также приобретает конфликтный характер. Она возникает в тех случаях, когда деловые отношения подменяются межличностными.

Грань, разделяющая поведение человека и поведение должностного лица, очень тонка, почти незаметна. Поэтому конфликтная ситуация может перейти из сферы деловых отношений в сферу чисто личностную.

Конфликтная ситуация – это сигнал о каком-то нарушении. Должность учителя предполагает возможность конфликтных ситуаций, которые возникают, когда он требует от учащихся выполнения учебных заданий и правил поведения. Чтобы возник конфликт, одной конфликтной ситуации недостаточно. Она может существовать задолго до того, как произойдет прямое столкновение оппонентов.

115. Стили поведения в ситуациях разногласия

Находясь в конфликтной ситуации, для более эффективного решения проблемы необходимо учесть природу конфликта и выбрать определенный стиль поведения. Педагогу предстоит определить стиль поведения, который наиболее ему подходит, чтобы вооружиться наиболее эффективной стратегией разрешения конфликта.

Всего стилей поведения в ситуациях разногласий, по мнению ученых, пять:

соперничество (конкуренция) – наименее эффективный, но наиболее часто используемый способ поведения в конфликтах;

избегание (уход) – рекомендован в случае не спровоцированных партнером «пожаров»;

приспособление – возможно в тех случаях, когда оппонент действительно прав;

сотрудничество – оптимально почти всегда;

компромисс – вполне приемлем в ряде случаев.

Каждый человек может в какой-то степени использовать все эти стили, но обычно он имеет приоритетные, закрепившиеся жизненными обстоятельствами стили. Основные стили поведения в конфликтной ситуации связаны с общим источником любого конфликта – несовпадением интересов двух и более сторон.

Ваш стиль поведения в конкретном конфликте определяется той мерой, в которой вы хотите удовлетворить собственные интересы (действуя пассивно или активно) и интересы другой стороны (действуя совместно или индивидуально). Если ваша реакция пассивна, то вы будете стараться выйти из конфликта; если она активна, то вы предпримете попытки разрешить его. Такие оценки вы можете сделать для себя и для других участвующих в конфликте сторон.

Необходимо также проанализировать конфликтную ситуацию со стороны взаимодействия ее участников. Если вы предпочитаете совместные действия, то будете пытаться разрешить конфликт вместе с другим человеком или группой людей, которые в нем участвуют. Если же предпочитаете действовать индивидуально, то будете искать свой путь решения проблемы или путь уклонения от ее решения. Степень кооперативности в поведении также легко может быть оценена для вас и для других людей.

116. Стиль конкуренции (соперничества)

Человек, использующий стиль конкуренции, весьма активен и предпочитает идти к разрешению конфликта собственным путем. Он не очень заинтересован в сотрудничестве с другими людьми, но зато способен на волевые решения. Стремится в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам других, вынуждает других людей принимать то решение проблемы, которое находит сам.

Это может быть эффективным стилем в том случае, когда человек обладает определенной властью; он знает, что его решение или подход в данной ситуации правильны, и имеет возможность настаивать на них. Однако подобный стиль не рекомендуется использовать в личных отношениях, так как он может вызвать у людей чувство отчуждения.

Вот примеры случаев, когда следует использовать этот стиль:

исход очень важен для вас, и вы делаете большую ставку на решение возникшей проблемы;

вы обладаете достаточным авторитетом для принятия решения;

вы уверены, что предлагаемое вами решение – наилучшее;

решение необходимо принять быстро, и у вас есть достаточно власти для этого;

вы чувствуете, что у вас нет иного выбора и вам нечего терять;

вы находитесь в критической ситуации, которая требует мгновенного реагирования;

вы должны принять непопулярное решение, но сейчас вам необходимо действовать и у вас достаточно полномочий для выбора этого шага.

Когда вы используете этот подход, вы можете быть не очень популярны, но вы завоюете сторонников, если он даст положительный результат. Но если вашей основной целью являются популярность и хорошие отношения со всеми, то этот стиль использовать нельзя. Он рекомендуется, скорее, в тех случаях, когда предложенное вами решение проблемы имеет для вас большое значение; вы чувствуете, что для его реализации вам необходимо действовать быстро; вы верите в победу, потому что обладаете для этого достаточной волей и властью.

Формы проявления стиля конкуренции: яростное желание доказать, что другой человек не прав; требование

безоговорочного послушания и др.

117. Стили уклонения (ухода) и приспособления

Стиль уклонения реализуется тогда, когда человек не отстаивает своих прав, не сотрудничает ни с кем для выработки решения проблемы или просто уклоняется от разрешения конфликта. Этот стиль используют, когда не считают проблему слишком важной и не хотят тратить время и силы на ее решение; когда понимают безнадежность положения или чувствуют себя неправыми; когда не желают продолжать общение с оппонентом или не знают, что предпринять. Стиль уклонения многие считают бегством от проблем, но это не так. В действительности уход может быть вполне подходящей и конструктивной реакцией на конфликтную ситуацию.

Формы проявления стиля уклонения: молчание, демонстративное удаление, обиженный уход, затаенный гнев, депрессия, игнорирование обидчиков, едкие замечания по их поводу за их спиной, переход на чисто деловые отношения, индифферентное отношение, полный отказ от дружеских или деловых отношений с провинившейся стороной.

Стиль приспособления подразумевает, что, действуя совместно с другим человеком, вы не пытаетесь отстаивать собственные интересы. Этот стиль полезен в тех случаях, когда вы не можете одержать верх, поскольку другой человек обладает большей властью, ваш вклад не очень велик и вы не делаете ставку на положительное для вас решение проблемы. Вы чувствуете, что, немного уступая, вы мало теряете или что в данных условиях надо несколько смягчить ситуацию.

Чем отличается приспособление от стиля уклонения от конфликта? Чем привлекателен может быть стиль приспособления? Он позволяет чувствовать себя комфортно по отношению к другому человеку, его желаниям.

Стиль приспособления рекомендуется, если вас не особо волнует случившееся; вы хотите сохранить мир и добрые отношения с другими людьми; если вы чувствуете, что важнее сохранить с кем-то хорошие отношения, чем отстаивать свои интересы; если вы понимаете, что для другого человека итог намного важнее, чем для вас.

Уступая или соглашаясь, жертвуя своими интересами, вы можете смягчить конфликтную ситуацию и восстановить гармонию.

118. Стиль сотрудничества

Следуя стилю сотрудничества, вы активно участвуете в разрешении конфликта и отстаиваете свои интересы, но стараетесь при этом сотрудничать с другим человеком. Этот стиль требует более продолжительной работы по сравнению с большинством других подходов к конфликту, поскольку вы сначала выкладываете заботы и интересы обеих сторон, а затем обсуждаете их. Однако если у вас есть время и решение проблемы имеет достаточно важное для вас значение, то это хороший способ поиска обоюдовыгодного результата и удовлетворения интересов всех сторон.

Этот стиль особенно эффективен тогда, когда стороны имеют различные скрытые нужды. В таких случаях бывает затруднительным определение источника неудовлетворенности. Существует различие между внешними декларациями или позициями в споре и подспудными интересами или нуждами, которые служат истинными причинами конфликтной ситуации.

Для успешного использования стиля сотрудничества необходимо затратить некоторое время на поиск скрытых интересов и нужд для разработки способа удовлетворения истинных желаний обеих сторон. В итоге устраняются и суть противоречия, и его причины.

Такой подход рекомендуется использовать в следующих ситуациях:

решение проблемы очень важно для обеих сторон, и никто не хочет от него устраниться;

тесные, длительные и взаимозависимые отношения с другой стороной;

вы располагаете достаточным временем, чтобы поработать над проблемой;

вы и ваш партнер готовы и способны обсуждать суть своих и чужих интересов;

обе стороны конфликтной ситуации обладают равной властью или хотят игнорировать разницу в положении для того, чтобы на равных искать решение проблемы.

Стиль сотрудничества – дружеский и мудрый подход к решению ситуации и удовлетворению интересов обеих сторон. Однако он требует определенных условий: достаточное количество времени у обеих сторон; умение сторон объяснить свои желания, выразить свои нужны, умение выслушать друг друга и затем выработать альтернативы для решения проблемы.

119. Стиль компромисса

Используя стиль компромисса, вы немного уступаете в своих интересах, чтобы удовлетворить их в оставшемся, другая сторона делает то же самое. Иными словами, вы сходитесь на частичном удовлетворении своего желания и частичном выполнении желания другого человека. Вы делаете это, обмениваясь уступками и торгуясь для выработки компромиссного решения.

Такие действия могут в некоторой степени напоминать сотрудничество. Однако компромисс достигается на более поверхностном уровне по сравнению с сотрудничеством; вы уступаете в чем-то, другой человек также в чем-то уступает, и в результате вы можете прийти к общему решению. Вы не ищете скрытые нужды и интересы, как в случае применения стиля сотрудничества. Вы рассматриваете только то, что говорите друг другу о своих желаниях.

Типичные случаи, при которых стиль компромисса наиболее эффективен:

обе стороны обладают одинаковой властью и имеют взаимоисключающие интересы;

вы хотите получить решение быстро, потому что это более экономичный и эффективный путь;

вас может устроить временное решение;

вы можете воспользоваться кратковременной выгодой;

другие подходы к решению проблемы оказались неэффективными;

удовлетворение вашего желания имеет для вас не слишком большое значение, и вы можете несколько изменить поставленную цель;

компромисс позволит вам сохранить взаимоотношения, и вы предпочитаете получить хоть что-то, чем все потерять.

Способы разрешения конфликта в стиле компромисса: следует начать с прояснения интересов и желаний обеих сторон; после этого необходимо очертить область совпадения интересов; затем вы должны выдвигать предложения, выслушивать предложения другой стороны; необходима готовность к уступкам и обмену услугами и т. п. Переговоры продолжаются, пока не будет выработана приемлемая формула взаимных уступок.

Компромисс – это удачное отступление или даже последняя возможность прийти к какому-то решению. Вы можете выбрать этот подход с самого начала, если не обладаете достаточной властью, чтобы добиться желаемого, и если сотрудничество невозможно.

120. Общий подход к управлению конфликтными ситуациями

В педагогической конфликтной ситуации нужно всегда видеть возможность дальнейшего развития отношений между воспитанником и учителем. Если целью учителя является душевное здоровье и спокойствие воспитанника, то он должен позаботиться о том, как ученик выйдет из ситуации, что усвоит из общения с учителем. Находясь в конфликтной ситуации, учитель обязан помнить о необходимости выполнения профессиональных действий.

Для успешного разрешения конфликтных ситуаций необходимо учитывать следующие положения:

учителю следует понять и принять неизбежность встречи с конфликтными ситуациями в своей работе;

постараться вычленить наиболее вероятные конфликтные ситуации и научиться заранее способам их решения;

осознать реальные причины таких ситуаций, увидеть трудности их разрешения и необходимость овладения способами их предупреждения;

при разрешении конфликтов профессиональная ответственность за педагогически правильное разрешение ситуации лежит на учителе;

участники конфликтов имеют различный ранг, чем и определяется их разное поведение в конфликте;

разница возраста и жизненного опыта участников разводит их позиции в конфликте;

различно понимание участниками событий и их причин, поэтому учителю не всегда легко понять глубину переживаний ребенка, а ученику – справиться со своими эмоциями, подчинить их разуму;

присутствие других школьников при конфликте делает их из свидетелей участниками, а конфликт приобретает коллективный характер. Выливается это в обсуждение личностных качеств ребенка всем коллективом, что, естественно, может травмировать ребенка. Поэтому не следует привлекать других детей к конфликту, не выносить все на обсуждение коллектива. Учитель обязан взять на себя инициативу в разрешении конфликта и на первое место поставить интересы школьника.

Внимание! Всякая ошибка учителя при разрешении конфликта порождает новые ситуации и конфликты, в которые включаются другие ученики; конфликт в педагогической

деятельности легче предупредить, чем успешно разрешить.